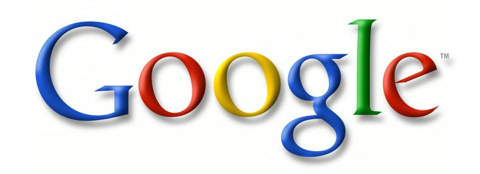
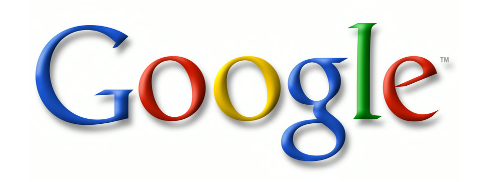
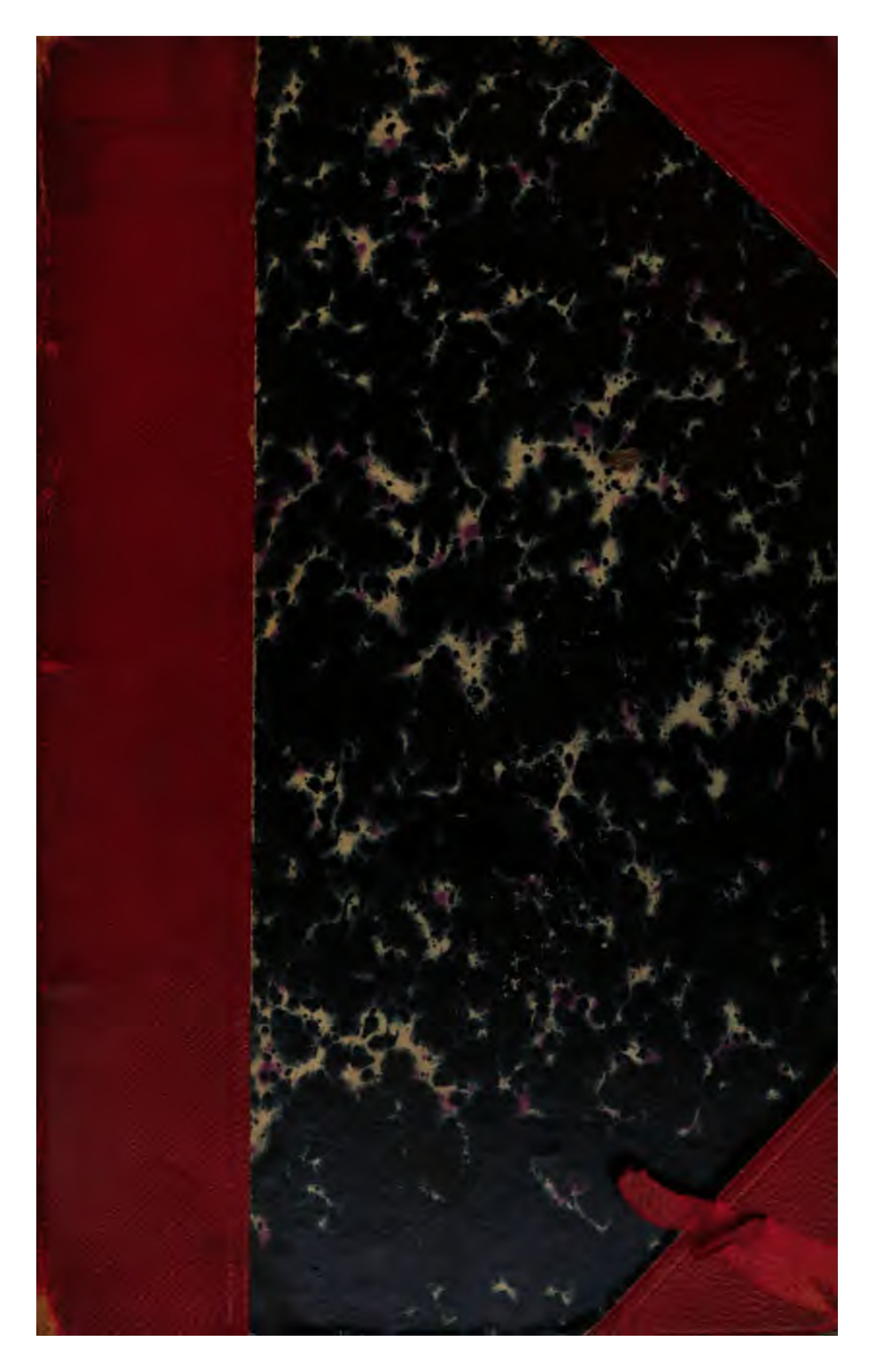

Google





Revue universitaire

SEIZIÈME ANNÉE

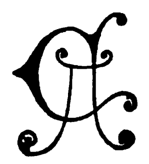
II

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie

Seizième année

TOME SECOND



PARIS
Librairie Armand Colin
5, rue de Mézières, 5
—
1907

N° 6. — Seizième année 15 Juin 1907.

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie



Librairie Armand Colin
5, rue de Mézières, Paris, 6e

Revue paraît le 15 de [illegible] — [illegible] *de chaque mois* : France, 10 fr. — Colonies et Étranger, 12 [illegible]

La **Revue Universitaire** *ne paraît pas août et septembre.*

SOMMAIRE

Examens et Concours

SUJETS PROPOSÉS

Classes des Lycées et Collèges

SUJETS PROPOSÉS

Toutes les communications doivent être adressées à M. le Directeur de la **Revue Universitaire**, *rue de Mézières, 5, Paris.*

La Revue, paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les actes et communications qui lui parviennent après le 25 du mois précédent.

Revue universitaire

RÉCOMPENSES PUNITIONS ET ORDRE SCOLAIRE DANS LES GYMNASES ALLEMANDS

Les idées émises dans cet article sont le fruit des lectures d'ouvrages pédagogiques allemands, d'une enquête faite, pendant les dernières grandes vacances, dans le gymnase de Neustadt (province de Prusse occidentale) et des souvenirs de l'auteur qui a fait ses études classiques en Allemagne.

Quelles sont les récompenses et les punitions dans les gymnases allemands ?

Et tout d'abord, quelles sont les idées des philosophes et des pédagogues allemands sur l'emploi de ces deux sortes de sanctions?

Frédéric Edouard Beneke (1798-1854), professeur de philosophie à l'Université de Berlin, dans son ouvrage : *Éducation et Instruction* [1] qui aujourd'hui encore fait autorité en Allemagne, dit ce qui suit : « Les récompenses et les punitions ne sont nécessaires que dans le cas où l'éducation ne réussit pas tout à fait. Il s'en suit que l'éducateur doit être aussi économe que possible de récompenses et de punitions. Celles-ci n'étant que des succédanés des motifs naturels, elles sont à négliger aussitôt que ces derniers peuvent prendre leur place. » Et plus loin, il dit : « On peut, sans contredit, se

1. Docteur Friedrich Eduard Beneke : *Erziehungs-und Unterrichtslehre*, troisième édition publiée par J. G. Dressler, Berlin, 1864.

passer de récompenses plus facilement que de punitions. »

Un autre philosophe et pédagogue, Théodore Waitz, dans sa *Pédagogie générale* (*Allgemeine Pädagogik*) s'exprime de la manière suivante : « L'effet de la punition repose sur l'émotion qu'elle produit sur l'âme. Par conséquent, elle ne doit pas devenir quelque chose de quotidien, d'habituel. Sa répétition trouve l'esprit plus émoussé ; l'élève y était déjà préparé, l'attendait; donc le cours de ses pensées ne peut plus recevoir d'elle de secousse profonde. » En parlant des récompenses, il dit : « Les récompenses sont, sous un certain rapport, encore plus dangereuses à la moralité que les punitions, car ces dernières font tout au plus de la crainte du mal le motif de l'accomplissement du devoir; chez les premières, ce motif est le charme de l'envie, ce qui est complètement contraire à la nature de la moralité. Une récompense peut bien parfois suivre d'une manière inattendue le devoir accompli, mais elle ne doit pas être promise d'avance. »

Masius, professeur de pédagogie à l'Université de Leipzig, dans ses cours sur l'Éducation que l'auteur a suivis en 1876, dit au sujet de la peur qu'exerce la punition : « La peur, la seule peur est un mauvais éducateur ; elle déprime l'esprit plutôt qu'elle ne l'élève. Avec la peur, on peut élever l'homme pour le servilisme et non pas pour la liberté. » Et il cite Térence qui, dans les *Adelphes* (I, 1), sur le même sujet, dit avec une clarté et une précision toute latine :

« Pudore et liberalitate liberos
Retinere satius esse credo, quam metu. —
Malo coactus qui suum officium facit,
Dum id rescitum iri credit, tantisper cavet ;
Si sperat fore clam, rursum ad ingenium redit. »

Déjà Comenius (de son vrai nom Komensky), le fondateur de la pédagogie moderne, a exprimé à peu près les mêmes idées dans sa *Didactica magna* en parlant de la discipline scolaire (chapitre 26) : « La meilleure forme de la discipline nous est enseignée par le soleil céleste qui offre à l'être croissant constamment de la lumière et de la chaleur, souvent de la pluie et du vent et rarement des éclairs et des coups de tonnerre. L'éducateur, en imitant le soleil, s'efforcera de maintenir la jeunesse dans l'obéissance, constamment par le bon exemple, souvent par des paroles qui instruisent et

exhortent, parfois par des paroles réprimantes, rarement par des moyens violents. »

Eh bien, toutes les idées que nous venons d'exposer sont mises en pratique depuis longtemps dans les gymnases allemands.

D'abord les récompenses y sont employées avec la plus grande parcimonie.

Il n'y a qu'une sorte de récompenses : les prix, et même ceux-ci ne sont donnés d'une manière régulière et obligatoire que dans les établissements où ils reposent sur des fondations ; dans les autres, et c'est de beaucoup le plus grand nombre, ils n'existent qu'à l'état sporadique. Comme disent les pédagogues allemands, suivant l'impératif catégorique de Kant : celui qui a fait son devoir ne mérite pas de récompenses ; il n'a fait que son devoir. Ne sont donc récompensés que ceux qui se sont distingués d'une manière toute particulière par leur travail, leurs progrès et leur conduite irréprochable. La bonne conduite constitue, et à juste titre, une « conditio sine qua non » ; pas de bonne conduite, pas de récompense. Charles Hirzel, directeur du gymnase et professeur à l'Université de Tubingue, dit à ce sujet dans ses cours sur la pédagogie suivie au gymnase[1] « Dans la distribution des prix, on doit considérer en première ligne le savoir et, « ceteris paribus », l'égalité du savoir dans toutes les facultés, avec cette condition cependant que jamais on ne donne un prix à celui chez qui les qualités morales ne sont pas en harmonie avec le savoir. »

Combien les récompenses sont rares dans les gymnases allemands, c'est ce que montre le programme du König Albert-Gymnasium à Leipzig de l'année 1904 ; dans cet établissement, sur 685 élèves, 27 seulement ont reçu un prix. Charles Hirzel, dans son ouvrage cité plus haut, défend énergiquement qu'on publie les noms des élèves récompensés dans les journaux et les feuilles publiques. Il propose d'employer de préférence les fonds destinés aux prix, à l'établissement de bourses et à l'exemption de la rétribution scolaire qu'on pourrait accorder même aux élèves moins brillants, mais pauvres et dignes d'intérêt. Dans ce cas, c'est plus un bienfait

1. Dr. Carl Hirzel : *Vorlesungen über Gymnasialpädagogik*, publiées par son fils, Tubingue, 1876.

qu'une récompense. Ce conseil est suivi d'une manière très large, on peut le dire, dans tous les gymnases allemands. Ainsi dans le König-Albert-Gymnasium à Leipzig en 1904, 126 élèves étaient exemptés de la rétribution scolaire, parmi ceux-ci 64 l'étaient entièrement; 20 élèves recevaient une bourse royale : 10 élèves obtenaient 100 marks chacun, les dix autres 50 marks ; sur la fondation Klotz, un élève touchait une bourse annuelle de 40 marks ; sur la fondation Richter, 22 marks 50 pfennigs furent employés à titre de secours, 41 marks 25 pfennigs furent dépensés pour le traitement d'un élève malade. Au Marien-Gymnasium de Posen, en 1905, sur 567 élèves, 10 p. 100 étaient exemptés de la rétribution scolaire, 43 élèves touchaient des bourses du gouvernement, d'autres recevaient des allocations provenant de fondations diverses.

Les prix donnés consistent en livres, cartes, atlas, boîtes de compas, etc., c'est-à-dire en objets se rapportant à toutes les branches de l'enseignement. Quant au mode de leur distribution, la plus grande latitude, là aussi, est laissée aux directeurs des différents établissements ; il y a des gymnases où le prix est donné à l'élève récompensé en présence seulement des élèves de la classe ; dans d'autres, on réunit tous les écoliers dans l'Aula, grande salle destinée à tous les actes importants. Sont inconnues en Allemagne, d'une manière absolue, les distributions de prix publiques.

Le revers de la médaille, ce sont les punitions. Nous avons vu quelle est l'opinion des philosophes et des pédagogues allemands sur ce moyen d'éducation. Charles Hirzel, un directeur de gymnase, un homme pratique par conséquent, dit à ce sujet ce qui suit : « Le maître et l'éducateur doivent, pour ce qui concerne les punitions, se placer à un autre point de vue que le juge. Il ne s'agit pas ici de représailles ni d'expiation, mais uniquement de l'amélioration de celui qui a commis une faute. Les punitions ne peuvent donc entrer en considération qu'autant qu'elles sont indispensables à ce but. Il en résulte qu'on ne doit pas punir aussitôt dès le premier manquement, comme le fait la police, lorsqu'on va dans un chemin interdit ou qu'on dépasse l'heure de clôture des auberges. Mais on réprimande avec douceur le coupable, on lui montre sa faute et on l'avertit avec bienveillance. Ce n'est que

lorsque ce chemin ne conduit pas au but qu'on a recours aux punitions proprement dites. »

Il y en a de quatre sortes formant pour ainsi dire quatre degrés. Dans le premier, la punition cause à l'élève une simple incommodité, dans le deuxième une restriction de sa liberté, dans le troisième une humiliation, dans le quatrième une sensation douloureuse. Ces quatre sortes de punitions sont employées par gradation, on passe à la punition plus sévère quand la précédente s'est montrée inefficace, ou que la faute ou la nature de l'individu exige un moyen de répression plus énergique, conformément à l'adage latin : « si duo faciunt idem, non est idem. »

La première sorte de punitions consiste à mettre l'élève debout, soit à sa place, soit dans un coin, à l'isoler de ses condisciples sur un banc à part. On l'emploie surtout contre l'inattention, le bavardage, la dissipation, etc. La mise-debout dure une heure au plus ; l'isolement peut être appliqué pendant des jours et des semaines, surtout si l'élève est sujet à caution au point de vue moral.

La deuxième sorte de punitions consiste à restreindre la liberté de l'élève. Cette restriction, on l'obtient en obligeant l'élève à faire un devoir supplémentaire ou à recommencer un devoir fait avec négligence, et cela, soit à la maison, soit au gymnase, sous la surveillance du professeur. Faire copier une ou plusieurs fois le même pensum est considéré comme antipédagogique. Wiese, dans le Programme du gymnase de Prenzlau (1838) sur la Discipline scolaire, dit avec raison que l'application soutenue n'est pas possible sans la joie que procure le travail. Or, un pensum est incapable de donner cette joie ; au contraire, il contribue à faire prendre en dégoût le travail en général. Sont punies de cette retenue au gymnase la paresse persistante, la légèreté et la négligence à faire les devoirs écrits. Sur ce dernier point, on se montre d'autant plus sévère et exigeant en Allemagne, que le nombre des devoirs n'est pas excessif.

La troisième sorte de punitions consiste dans l'humiliation de l'élève. Celle-ci est obtenue le plus simplement et le plus naturellement en faisant voir d'une manière éclatante sa faute à l'écolier et en lui montrant combien de honte il cause à lui-même, à ses parents et à l'école. Cette remontrance, du

N° 6. — Seizième année | 15 Juin 1907.

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie



Librairie Armand Colin
5, rue de Mézières, Paris, 6e

Revue paraît le 15 de chaque mois : France, 10 fr. — Colonies et Étranger, 12 fr.

moyens employés dans l'éducation pour entraîner ou pour retenir les volontés. A côté d'elles, il y a l'ordre qui règne à l'école, et qui doit pénétrer l'enfant de telle sorte que celui-ci, pris dans son engrenage, le suit tout naturellement et pour ainsi dire sans s'en apercevoir. Cet ordre se compose de certains actes qui, pris isolément, sont incapables de produire un sentiment bienfaisant, mais qui, réunis, peuvent et doivent devenir la base même de la discipline. Ces actes répétés finissent, en effet, par constituer l'habitude qui, suivie par tous les élèves ou du moins par la grande majorité des élèves, devient l'esprit de l'école, l'esprit de corps. Cet esprit, on peut le comparer à la tradition qui règne dans une famille ou dans une nation. Or, l'histoire nous montre combien elle contribue à la grandeur et à la prospérité d'un pays.

Quelle est la situation des gymnases allemands au point de vue de cet ordre scolaire ? Quelques traits suffiront pour le représenter. L'internat n'existant pas en Allemagne, sauf dans les collèges libres, les élèves arrivent de chez eux au gymnase qui ouvre ses portes dix minutes avant l'heure. D'après le règlement, il est défendu de stationner devant le gymnase, de courir et de faire du bruit dans les corridors ; les élèves se rendent directement dans leurs classes respectives et attendent le professeur, et cela, sans l'ombre d'un surveillant. Dans certaines classes, il existe un vrai petit musée de cartes murales, de tableaux, de statuettes, ce qui leur donne un aspect gai et exerce une grande influence sur le sentiment esthétique des enfants. Or, tous ces objets, de même que les bancs et les tables, qui souvent sont aussi fragiles qu'ils sont coquets et confortables, sont respectés par les élèves. Il est vrai qu'une dégradation volontaire entraîne le remplacement complet de la chose dégradée ; un article semblable du recueil des règlements se grave profondément dans la mémoire et arrête tout mouvement destructeur. Les porte-manteaux, pour des raisons d'hygiène, se trouvent dans les corridors, devant les classes ; généralement, ils sont numérotés et chaque élève a le sien. Entre les différentes classes, il y a une récréation de cinq minutes ; au son d'une clochette agitée par le fameux Pedell [1], et sur le signal du pro-

1. Voir le très intéressant article de M. Bornecque, paru dans la *Revue Universitaire* du 15 juillet 1903.

Revue universitaire

RÉCOMPENSES PUNITIONS ET ORDRE SCOLAIRE DANS LES GYMNASES ALLEMANDS

Les idées émises dans cet article sont le fruit des lectures d'ouvrages pédagogiques allemands, d'une enquête faite, pendant les dernières grandes vacances, dans le gymnase de Neustadt (province de Prusse occidentale) et des souvenirs de l'auteur qui a fait ses études classiques en Allemagne.

Quelles sont les récompenses et les punitions dans les gymnases allemands ?

Et tout d'abord, quelles sont les idées des philosophes et des pédagogues allemands sur l'emploi de ces deux sortes de sanctions?

Frédéric Edouard Beneke (1798-1854), professeur de philosophie à l'Université de Berlin, dans son ouvrage : *Éducation et Instruction* [1] qui aujourd'hui encore fait autorité en Allemagne, dit ce qui suit : « Les récompenses et les punitions ne sont nécessaires que dans le cas où l'éducation ne réussit pas tout à fait. Il s'en suit que l'éducateur doit être aussi économe que possible de récompenses et de punitions. Celles-ci n'étant que des succédanés des motifs naturels, elles sont à négliger aussitôt que ces derniers peuvent prendre leur place. » Et plus loin, il dit : « On peut, sans contredit, se

1. Docteur Friedrich Eduard Beneke : *Erziehungs-und Unterrichtslehre*, troisième édition publiée par J. G. Dressler, Berlin, 1864.

passer de récompenses plus facilement que de punitions. »

Un autre philosophe et pédagogue, Théodore Waitz, dans sa *Pédagogie générale* (*Allgemeine Pädagogik*) s'exprime de la manière suivante : « L'effet de la punition repose sur l'émotion qu'elle produit sur l'âme. Par conséquent, elle ne doit pas devenir quelque chose de quotidien, d'habituel. Sa répétition trouve l'esprit plus émoussé ; l'élève y était déjà préparé, l'attendait ; donc le cours de ses pensées ne peut plus recevoir d'elle de secousse profonde. » En parlant des récompenses, il dit : « Les récompenses sont, sous un certain rapport, encore plus dangereuses à la moralité que les punitions, car ces dernières font tout au plus de la crainte du mal le motif de l'accomplissement du devoir ; chez les premières, ce motif est le charme de l'envie, ce qui est complètement contraire à la nature de la moralité. Une récompense peut bien parfois suivre d'une manière inattendue le devoir accompli, mais elle ne doit pas être promise d'avance. »

Masius, professeur de pédagogie à l'Université de Leipzig, dans ses cours sur l'Éducation que l'auteur a suivis en 1876, dit au sujet de la peur qu'exerce la punition : « La peur, la seule peur est un mauvais éducateur ; elle déprime l'esprit plutôt qu'elle ne l'élève. Avec la peur, on peut élever l'homme pour le servilisme et non pas pour la liberté. » Et il cite Térence qui, dans les *Adelphes* (I, 1), sur le même sujet, dit avec une clarté et une précision toute latine :

« Pudore et liberalitate liberos
Retinere satius esse credo, quam metu. —
Malo coactus qui suum officium facit,
Dum id rescitum iri credit, tantisper cavet ;
Si sperat fore clam, rursum ad ingenium redit. »

Déjà Comenius (de son vrai nom Komensky), le fondateur de la pédagogie moderne, a exprimé à peu près les mêmes idées dans sa *Didactica magna* en parlant de la discipline scolaire (chapitre 26) : « La meilleure forme de la discipline nous est enseignée par le soleil céleste qui offre à l'être croissant constamment de la lumière et de la chaleur, souvent de la pluie et du vent et rarement des éclairs et des coups de tonnerre. L'éducateur, en imitant le soleil, s'efforcera de maintenir la jeunesse dans l'obéissance, constamment par le bon exemple, souvent par des paroles qui instruisent et

exhortent, parfois par des paroles réprimantes, rarement par des moyens violents. »

Eh bien, toutes les idées que nous venons d'exposer sont mises en pratique depuis longtemps dans les gymnases allemands.

D'abord les récompenses y sont employées avec la plus grande parcimonie.

Il n'y a qu'une sorte de récompenses : les prix, et même ceux-ci ne sont donnés d'une manière régulière et obligatoire que dans les établissements où ils reposent sur des fondations ; dans les autres, et c'est de beaucoup le plus grand nombre, ils n'existent qu'à l'état sporadique. Comme disent les pédagogues allemands, suivant l'impératif catégorique de Kant : celui qui a fait son devoir ne mérite pas de récompenses ; il n'a fait que son devoir. Ne sont donc récompensés que ceux qui se sont distingués d'une manière toute particulière par leur travail, leurs progrès et leur conduite irréprochable. La bonne conduite constitue, et à juste titre, une « conditio sine qua non » ; pas de bonne conduite, pas de récompense. Charles Hirzel, directeur du gymnase et professeur à l'Université de Tubingue, dit à ce sujet dans ses cours sur la pédagogie suivie au gymnase[1] « Dans la distribution des prix, on doit considérer en première ligne le savoir et, « ceteris paribus », l'égalité du savoir dans toutes les facultés, avec cette condition cependant que jamais on ne donne un prix à celui chez qui les qualités morales ne sont pas en harmonie avec le savoir. »

Combien les récompenses sont rares dans les gymnases allemands, c'est ce que montre le programme du König Albert-Gymnasium à Leipzig de l'année 1904 ; dans cet établissement, sur 685 élèves, 27 seulement ont reçu un prix. Charles Hirzel, dans son ouvrage cité plus haut, défend énergiquement qu'on publie les noms des élèves récompensés dans les journaux et les feuilles publiques. Il propose d'employer de préférence les fonds destinés aux prix, à l'établissement de bourses et à l'exemption de la rétribution scolaire qu'on pourrait accorder même aux élèves moins brillants, mais pauvres et dignes d'intérêt. Dans ce cas, c'est plus un bienfait

1. Dr. Carl Hirzel : *Vorlesungen über Gymnasialpädagogik*, publiées par son fils, Tubingue, 1876.

qu'une récompense. Ce conseil est suivi d'une manière très large, on peut le dire, dans tous les gymnases allemands. Ainsi dans le König-Albert-Gymnasium à Leipzig en 1904, 126 élèves étaient exemptés de la rétribution scolaire, parmi ceux-ci 64 l'étaient entièrement; 20 élèves recevaient une bourse royale : 10 élèves obtenaient 100 marks chacun, les dix autres 50 marks ; sur la fondation Klotz, un élève touchait une bourse annuelle de 40 marks ; sur la fondation Richter, 22 marks 50 pfennigs furent employés à titre de secours, 41 marks 25 pfennigs furent dépensés pour le traitement d'un élève malade. Au Marien-Gymnasium de Posen, en 1905, sur 567 élèves, 10 p. 100 étaient exemptés de la rétribution scolaire, 43 élèves touchaient des bourses du gouvernement, d'autres recevaient des allocations provenant de fondations diverses.

Les prix donnés consistent en livres, cartes, atlas, boîtes de compas, etc., c'est-à-dire en objets se rapportant à toutes les branches de l'enseignement. Quant au mode de leur distribution, la plus grande latitude, là aussi, est laissée aux directeurs des différents établissements ; il y a des gymnases où le prix est donné à l'élève récompensé en présence seulement des élèves de la classe ; dans d'autres, on réunit tous les écoliers dans l'Aula, grande salle destinée à tous les actes importants. Sont inconnues en Allemagne, d'une manière absolue, les distributions de prix publiques.

Le revers de la médaille, ce sont les punitions. Nous avons vu quelle est l'opinion des philosophes et des pédagogues allemands sur ce moyen d'éducation. Charles Hirzel, un directeur de gymnase, un homme pratique par conséquent, dit à ce sujet ce qui suit : « Le maître et l'éducateur doivent, pour ce qui concerne les punitions, se placer à un autre point de vue que le juge. Il ne s'agit pas ici de représailles ni d'expiation, mais uniquement de l'amélioration de celui qui a commis une faute. Les punitions ne peuvent donc entrer en considération qu'autant qu'elles sont indispensables à ce but. Il en résulte qu'on ne doit pas punir aussitôt dès le premier manquement, comme le fait la police, lorsqu'on va dans un chemin interdit ou qu'on dépasse l'heure de clôture des auberges. Mais on réprimande avec douceur le coupable, on lui montre sa faute et on l'avertit avec bienveillance. Ce n'est que

lorsque ce chemin ne conduit pas au but qu'on a recours aux punitions proprement dites. »

Il y en a de quatre sortes formant pour ainsi dire quatre degrés. Dans le premier, la punition cause à l'élève une simple incommodité, dans le deuxième une restriction de sa liberté, dans le troisième une humiliation, dans le quatrième une sensation douloureuse. Ces quatre sortes de punitions sont employées par gradation, on passe à la punition plus sévère quand la précédente s'est montrée inefficace, ou que la faute ou la nature de l'individu exige un moyen de répression plus énergique, conformément à l'adage latin : « si duo faciunt idem, non est idem. »

La première sorte de punitions consiste à mettre l'élève debout, soit à sa place, soit dans un coin, à l'isoler de ses condisciples sur un banc à part. On l'emploie surtout contre l'inattention, le bavardage, la dissipation, etc. La mise-debout dure une heure au plus ; l'isolement peut être appliqué pendant des jours et des semaines, surtout si l'élève est sujet à caution au point de vue moral.

La deuxième sorte de punitions consiste à restreindre la liberté de l'élève. Cette restriction, on l'obtient en obligeant l'élève à faire un devoir supplémentaire ou à recommencer un devoir fait avec négligence, et cela, soit à la maison, soit au gymnase, sous la surveillance du professeur. Faire copier une ou plusieurs fois le même pensum est considéré comme antipédagogique. Wiese, dans le Programme du gymnase de Prenzlau (1838) sur la Discipline scolaire, dit avec raison que l'application soutenue n'est pas possible sans la joie que procure le travail. Or, un pensum est incapable de donner cette joie ; au contraire, il contribue à faire prendre en dégoût le travail en général. Sont punies de cette retenue au gymnase la paresse persistante, la légèreté et la négligence à faire les devoirs écrits. Sur ce dernier point, on se montre d'autant plus sévère et exigeant en Allemagne, que le nombre des devoirs n'est pas excessif.

La troisième sorte de punitions consiste dans l'humiliation de l'élève. Celle-ci est obtenue le plus simplement et le plus naturellement en faisant voir d'une manière éclatante sa faute à l'écolier et en lui montrant combien de honte il cause à lui-même, à ses parents et à l'école. Cette remontrance, du

seignement est bien défini par les indications qui figurent en tête des programmes. Il doit consister en : « lectures, récits, entretiens méthodiques propres à fortifier les sentiments favorables au développement moral et à combattre les tendances contraires (4e A et B); à faire comprendre la valeur des fins de l'homme en société (3e A et B). »

Cette définition ne soulève pas d'objections. En outre, les professeurs acceptent volontiers le programme, et le trouvent bien adapté en général à l'âge et aux dispositions intellectuelles de l'élève. On ne fait en somme que des réserves de détail. A l'un il semble un peu trop étendu (Castelnaudary). D'autres éprouvent quelques difficultés à mettre à la portée de l'élève certaines questions du programme de 3e : celles qui concernent la nation, l'État, les lois (Montpellier; Cette), et surtout la solidarité (Nîmes, Pézenas, etc.).

Quelques-uns pourtant font des objections de principe. L'un d'eux souhaiterait que l'on introduisît dans les programmes « des matières très concrètes intéressant non pas l'entité scolastique, « un élève », mais cette réalité que nous perdons trop souvent de vue, « le citoyen de demain »... le vivant qui, nous n'avons pas l'air de nous en douter, aura, quand il nous quittera, à se loger, à se vêtir, à se nourrir, à se défendre contre la maladie, à se défendre contre les passions, à se marier, à se choisir des représentants aux assemblées, ou à se proposer pour représenter les autres... Ces renseignements sur la vie domestique, économique, sociale, dus aux jeunes par les plus âgés, se prêtent fort bien à être débités en cours, et intéressent, passionnent les enfants ». (Alais.) La critique du professeur ne vise pas seulement les programmes de morale; elle concerne l'organisation générale de notre enseignement. Il nous est impossible de la résumer tout entière. Mais nous nous en inspirerons dans la conclusion de ce rapport.

Du choix du local et de l'heure. — La classe de morale ne devrait ressembler à aucune autre classe. Il faudrait que l'élève oubliât qu'il est écolier et apportât des dispositions toutes neuves. Persuadons-lui qu'on ne l'appelle pas pour une nouvelle besogne; mais qu'il vient entendre la parole grave d'un ami. Alors son recueillement volontaire délivrera le maître des préoccupations de la discipline. Quel désastre ! si au milieu d'un développement sur l'autorité intérieure de la conscience, il était obligé de s'interrompre pour mettre en retenue le Petit Chose ! Et comment retrouver le ton juste après cette fausse note ? Il faut s'appliquer à

créer chez nos jeunes auditeurs des dispositions convenables. Et tous ceux qui connaissent l'influence des lieux sur les sentiments intérieurs, apprécieront ces conseils d'un professeur : « Le cours de morale devrait avoir un local spécial, bien différent des classes, autrement meublé, autrement disposé. Des porte-manteaux y seraient-ils déplacés? oui, si en dehors des classes on avait un vestiaire. » (Alais). Et de même le choix de l'heure importe beaucoup. « Pécaut choisissait la première heure de la journée. Je crois en effet que donner au professeur de morale des enfants déjà fatigués ou énervés est un mauvais calcul. Les lui envoyer avec des livres pleins les bras, avec les paperasses d'une ou deux classes qui ont précédé, c'est mal encore. Je voudrais l'esprit tout frais, et nul attirail scolaire, nul souci, nul rappel des autres besognes. » (Alais). L'importance de ces détails ne saurait échapper à ceux qui connaissent l'élève par expérience.

De l'organisation de la leçon. — Deux méthodes paraissent usitées. Tantôt une lecture fournit le thème de la leçon. Le professeur demande à l'élève de la résumer, de l'expliquer; il provoque des remarques, et en les groupant s'applique à dégager l'idée morale. Une série de lectures commentées qui se rapportent toutes au même sujet, en éclairent les principaux aspects. Enfin un court résumé achève la coordination des idées, et les fixe en quelques formules simples (Nîmes, etc...).

Tantôt la lecture est « un complément et une illustration de la leçon » (Montpellier; de même Mende). Celle-ci se fait d'ailleurs le plus possible en collaboration avec les élèves. « Parfois je pose, je formule et je divise la question; parfois aussi, par des interrogations en quelque sorte tendancieuses, j'amène l'élève à l'énoncer et à trouver la réponse; si l'élève interrogé ne répond pas ou est un peu trop lent à parler, je passe à un autre, ou même je m'adresse à la classe entière... Je ne m'interdis pas cependant à l'occasion, quand il s'agit d'une question difficile, pour laquelle l'expérience ne fournit aux élèves que des données insuffisantes, de la traiter moi-même *ex professo*, en suivant l'ordre didactique. Il n'est pas bon, en effet, d'habituer les enfants à raisonner à vide, car ils ne peuvent alors que raisonner à faux » (Montpellier).

Malgré ces différences de méthode, qui consistent surtout, on le voit, dans la place donnée aux lectures, l'entente est complète sur le point essentiel. Tout le monde paraît donner à la leçon la forme d'une conversation familière. Beaucoup d'ailleurs se félicitent de l'animation que cette méthode donne à la classe, et de

l'émulation qu'elle provoque chez de jeunes élèves. « Je ne m'adresse jamais vainement à leur initiative, et nombreux sont ceux qui veulent exprimer leur appréciation personnelle, juste ou fausse... La classe de morale est certainement la plus animée de la semaine » (Montpellier).

La plupart des professeurs s'abstiennent de donner des compositions écrites. « Les exercices oraux me paraissent seuls utiles ». (Lunel). Le devoir de morale apparaît à quelques-uns comme un non-sens. « Pourquoi des devoirs de morale ? la morale ne connaît que le devoir » (Alais). Beaucoup répugnent même à classer les élèves à la suite des compositions trimestrielles; et à donner des prix (Clermont-l'Hérault, Alais, Cette). En bonne logique le prix devrait revenir au meilleur, et c'est le plus fort qui l'obtient ! Ne risque-t-on pas dès lors de répandre ce préjugé que la morale n'est comme tout le reste que matière de programme et qu'on est en compte avec elle lorsque l'on sait son manuel ? « Les élèves ne sont déjà que trop portés à croire que nous voulons faire des « forts en morale » comme des « forts en thème ». Afin de déraciner ce préjugé, il ne faudrait même pas hésiter à supprimer la composition de morale » (Montpellier). Donnerez-vous un prix à l'élève, parce que, dans sa composition, il aura mieux dit que ses camarades que la meilleure récompense est celle d'une bonne conscience ?

Du choix des lectures. — Que la lecture fournisse le thème des réflexions morales, ou qu'elle vienne seulement les illustrer, elle est toujours un élément essentiel de la leçon. Il importe de la choisir avec soin, et c'est, dans la tâche du professeur, une des parties les plus délicates. Il faut qu'elle soit frappante, lumineuse, suggestive; attrayante et sérieuse; assez longue pour que l'impression pénètre, assez courte pour ne pas lasser l'attention. Ce sont des conditions qu'il est difficile de trouver toutes réunies. Il est vrai que l'on peut puiser dans un trésor immense : la littérature de tous les temps et tous les genres littéraires. Mais voyons de plus près quel est le caractère des lectures dont leur expérience suggère aux professeurs le choix.

Ce sont d'abord les biographies. « Voici d'excellentes lectures, dit un professeur, les biographies : *Plutarque*, *Histoire de trois potiers célèbres*, *Histoire de quatre ouvriers*, *Franklin* (Hachette); *Les grands écrivains scientifiques* (A. Colin) ». Il est inutile de faire l'éloge des biographies. S'il est salutaire d'éveiller par instants chez de jeunes enfants, qui trop souvent ne voient autour d'eux que préoccupations mesquines et terre-à-terre, un

élan d'enthousiasme et d'admiration, il faut leur faire lire la vie des grands hommes. On pourrait craindre toutefois qu'ils n'apparussent aux élèves comme des êtres de légende, si différents de ceux que l'on coudoie, que l'on croise dans la rue, de ceux qui dorment, boivent et mangent, que l'on n'a guère chance de les rencontrer ailleurs que dans les livres. Ils auraient peut-être l'impression que leurs grandes vertus seraient déplacées sur la scène modeste où la plupart des hommes sont appelés à se mouvoir. Pour combattre ce sentiment, il convient de leur lire la vie des ces personnes vertueuses, auxquelles l'Académie décerne annuellement des prix, et dont elle nous révèle l'abnégation et l'héroïsme (Narbonne). Ils comprendront alors « qu'un rayon d'idéal peut illuminer les existences les plus modestes ».

Les récits sont en grande faveur pour leur forme vivante et alerte. « La lecture de quelques pages de Nicole sur les sophismes d'amour-propre eût fait peu d'impression ; tous les élèves ont écouté avec attention *Premier voyage, premier mensonge*, de Daudet et en ont gardé le souvenir (Montpellier). On les choisit à la fois dans l'histoire (*Jean Calas, Traité de la tolérance*, de Voltaire) et dans le roman par exemple la *Case de l'oncle Tom.*

D'autres préfèrent aux biographies et aux récits les portraits, lorsqu'ils sont courts, ramassés, dessinés en quelques pages nerveuses. L'un d'eux les choisit dans la Bruyère, Molière, Tolstoï, Dickens (Lodève).

La plupart mettent à contribution les poètes, surtout V. Hugo, Lamartine, Sully Prudhomme. « Voulez-vous connaître la morale, disait Joubert, lisez les poètes ». On choisit les pièces qui expriment sous une forme éloquente ou touchante un des grands sentiments humains (*Milly*, Lamartine; *Puisque déjà l'épreuve aux luttes nous convie*, V. Hugo); ou celles qui présentent une claire allégorie, le transparent symbole d'une idée morale (*Un Rêve*, Sully Prudhomme; *La Conscience*, V. Hugo). Quelques-uns recommandent de faire apprendre par cœur aux enfants les vers qu'on leur a lus d'abord à haute voix. Sans doute on ne pourra leur en découvrir du premier coup le sens profond. Mais ils se graveront dans leur mémoire et la vie se chargera de les leur expliquer peu à peu (Alais).

On puise aussi dans la littérature dramatique. On recommande, par exemple, la scène II de l'acte II de *Macbeth*, qui nous offre du remords naissant et de la terreur qui suit le crime une si poignante vision.

Les fables de la Fontaine, qui renferment tant de bon sens narquois et d'expérience avisée, s'offrent toutes les fois qu'il convient de donner aux enfants une leçon de prudence. On indique

parmi elles : *Les Membres et l'Estomac* ; *l'Ane et le Chien*, etc.

On lit même dans ces leçons de morale quelques pages des moralistes ! Mais on n'en abuse pas. Trois ou quatre professeurs à peine mentionnent explicitement leurs écrits. D'ailleurs ils choisissent les lectures avec beaucoup d'éclectisme, parmi les anciens et les modernes, Sénèque et J. Simon, Marc Aurèle et P. Janet ; parmi les clercs et les laïques, Bourdaloue ou Massillon, Voltaire ou Quinet. Il serait intéressant de connaître avec précision le caractère des passages choisis ; mais les renseignements fournis sont trop vagues pour qu'on puisse le déterminer.

Néanmoins la discrétion même avec laquelle les professeurs recourent aux moralistes est significative, et confirme l'impression qui se dégage de notre nomenclature. Le choix se porte sur les pages vivantes et concrètes. Beaucoup semblent attacher une grande importance à la qualité littéraire du morceau. La forme importe beaucoup lorsqu'on s'adresse à de petits Français. (Alais.) On se propose, surtout par la lecture à haute voix, d'éveiller un sentiment, de provoquer une émotion chez l'élève. Alors on choisit les écrivains dont la langue est la plus suggestive et qui savent le mieux parler à l'imagination ou au cœur.

Les professeurs de morale sont éclectiques. Mais il est facile de dire ce qu'ils ne lisent pas. Ils ne lisent pas à leurs élèves les passages des moralistes qui contiennent des analyses abstraites avec des classifications et des divisions à la manière des scolastiques. Supposez par exemple qu'ils veuillent distinguer différentes formes de mensonges, ceux que l'on se fait à soi-même et ceux que l'on fait à autrui. Il ne s'aviseront pas de lire telle page de Kant sur les mensonges externes et internes. Je prends cet exemple, parce que cette page est donnée en lecture dans un manuel. Sans doute elle est très claire ; et un enfant de quatorze ans pourrait avec attention la comprendre. Mais elle n'a rien qui frappe un enfant. Et il est facile, dans un entretien oral, et par une série d'exemples, de lui faire comprendre, avec moins d'effort, tout ce qu'elle contient d'essentiel. Chaque fois que l'on se proposera de définir une idée, l'entretien direct avec l'élève et la discussion d'un certain nombre d'exemples concrets et bien groupés porteront bien plus de fruits que la lecture d'une analyse abstraite, si claire et si simple qu'elle soit.

Les professeurs de l'Académie l'ont bien senti. Et si nous avons insisté sur ce point, c'est que les auteurs de manuel, par défaut sans doute d'expérience personnelle, paraissent avoir souvent erré. Si l'on songe pourtant que le choix des passages prend beaucoup de temps, que l'on n'a pas toujours — surtout dans les collèges — les livres sous la main ; que beaucoup de professeurs ne

sont chargés de cet enseignement que de façon provisoire, ou en sont chargés à l'improviste, on comprendra combien il serait commode de posséder un recueil judicieux de lectures. Les manuels ne manquent pas. Vous en ouvrez un. Parmi les morceaux qui vous sont offerts — extraits de Kant, Platon, Durkeim, Tarde — il n'en est pas un sur dix qui puisse supporter l'épreuve d'une lecture à haute voix devant des auditeurs de 13 à 14 ans !

Du choix des exemples. — Dans les entretiens avec les élèves, il importe, semble-t-il, de faire, toutes les fois qu'on le peut, appel à leur expérience; de prendre ses exemples dans la vie scolaire, de discuter les cas qui les touchent de près. Alors « le sentiment d'une certaine compétence donne de l'assurance à l'élève » (Perpignan). Il a une opinion ; il l'exprime volontiers, et il l'exprime mieux. Car en somme on ne peut parler que de ce que l'on a éprouvé. Par ce moyen, la leçon de morale se rattache directement à la vie réelle.

Un collège forme une petite société parfaite ; avec des chefs, des lois, des droits qu'il faut respecter. Un lien de solidarité unit ses membres, il se manifeste vivement toutes les fois que l'on entre en compétition avec autrui, fût-ce pour disputer un championnat de foot-ball. Elle comporte des devoirs nombreux : le travail, l'ordre, l'exactitude, la reconnaissance, la politesse, la probité ; elle reconnaît à chacun des droits, le droit des faibles à une protection, le droit du mérite, et l'égalité, qui y règne, est si parfaite que chacun est toujours classé selon ses œuvres. Un pouvoir judiciaire fortement organisé oblige, au moyen de sanctions, tous les membres de la cité à se soumettre aux lois ; et, plus heureux que la justice de l'État, parvient le plus souvent à récompenser la vertu et à punir le vice. Il existe au lycée une propriété privée et une propriété collective — des livres, des vêtements, un mobilier — qu'il appartient à tous de ménager. Enfin comme toutes les sociétés, celle-ci a ses mœurs, ses préjugés, et, qui le niera ? ses routines. On pourrait prendre pour méthode d'exposer d'abord la morale au lycée ; et de montrer ensuite que la plupart des devoirs humains peuvent se définir par une transposition des devoirs scolaires. Sans pousser aussi loin le système, la plupart des professeurs prennent souvent leurs exemples dans la vie du collège. Ils parlent de la conscience dans le travail (Lodève, Montpellier, etc.) ; de l'activité dans le jeu, de la probité dans les compositions, de la sincérité dans l'aveu d'une faute, de la politesse à l'égard des camarades et des maîtres (Alais). « Tel incident de la classe, telle ruse d'un paresseux, telle su-

percherie a fourni l'occasion d'un excellent commentaire » (Montpellier).

Des relations avec les familles. — Pour mieux connaître le caractère des élèves, dont l'éducation nous est confiée, pour mieux trouver les paroles qui les touchent, pour suivre les progrès accomplis par eux et les encourager, pour faire concourir nos efforts avec ceux des parents, ne conviendrait-il pas de se mettre en relation avec les familles ? Beaucoup jugent qu'il serait très utile d'obtenir des familles des renseignements ; d'autres croient pouvoir s'en passer. Mais il y a unanimité sur un point : les relations, désirables ou non, sont impossibles. Un professeur de Nîmes, qui parle avec l'autorité d'un spécialiste, puisqu'il a fait un discours de distribution des prix sur la question, avoue que ses tentatives ont échoué. Un autre professeur nous en donne la raison. « Le père est trop occupé, la mère trop partiale. » Dès que nos jugements cessent de flatter leur amour-propre, les parents se dérobent à de nouvelles conversations. Et il ajoute avec quelque sévérité : « La plupart des mamans sont nos pires adversaires dans l'œuvre de l'éducation morale de leurs enfants » (Lodève). D'ailleurs, obtiendrait-on des renseignements de la part des parents, quel crédit pourrait-on leur accorder ? « Naturellement, dit un principal bien placé pour en juger, les assertions des familles ne doivent être acceptées que sous bénéfice d'inventaire » (Agde). Et M. le Proviseur de Montpellier confirme incidemment cette appréciation.

Mais il est une question plus grave encore à laquelle quelques-uns ont fait allusion. « Les parents désirent-ils les progrès moraux ? » (Alais). Sans se l'avouer, beaucoup considèrent peut-être une grande délicatesse morale comme un raffinement inutile, nuisible même aux intérêts de l'enfant. Ils demandent surtout que l'on développe en lui les vertus utilitaires. Il faudrait d'abord, dit quelqu'un, « convertir les familles » (Perpignan). Un autre raconte cette anecdote. Il expliquait que tout marchand qui, sachant sa marchandise mauvaise, la vend comme bonne, vole. Mais alors, s'écrie un élève, il n'y a pas moyen de gagner de l'argent ! Sans doute le père pensait comme son précoce garçon que les affaires sont les affaires ! (Montpellier). Pourrait-il être un sérieux collaborateur dans l'œuvre de l'éducation ?

Des résultats obtenus. — Quelques-uns constatent un progrès chez quelques élèves, quand les parents nous secondent. « Dans

quelques familles, avec lesquelles je suis en relation, on a constaté une modification heureuse dans la conduite des enfants sous l'influence des leçons de morale ; mais je suis convaincu que ces parents suivent de très près leurs enfants, donnent à mes entretiens, par un sérieux concours, tout l'effet qu'ils peuvent produire » (Cette). « Ma classe a gagné en franchise », dit un professeur qui connaît ses élèves depuis trois ans (Montpellier).

D'autres se montrent franchement pessimistes. « La morale en 35 leçons comme l'esperanto !... je puis deviner parfois une émotion, un élan. Mais que ce mouvement est passager ! » (Alais). Un professeur, chargé d'une classe nombreuse et d'élèves qu'il ne connaît pas, fait cette constatation : « L'action que je puis avoir sur ces élèves est très faible pour ne pas dire nulle ».

La plupart des professeurs avouent ne pas remarquer de progrès bien sensibles dans le caractère de leurs élèves. Mais toutefois ils ont confiance dans l'efficacité de leur enseignement. Ils estiment que, selon la formule un peu commode du questionnaire, ils ont « déposé dans l'âme des enfants des germes qui, en se développant plus tard, contribueront à leur donner une plus grande valeur morale ». Sans doute on ne pouvait espérer, en quelques leçons, mater les instincts, rectifier les volontés. Mais n'est-ce pas inquiétant que nous devions travailler au progrès moral « comme les tisseurs de haute lice travaillent à leurs tapisseries, sans le voir? »

Par qui est donné cet enseignement ? Qui pourrait le plus utilement le donner ? — Dans les lycées de l'Académie, le personnel chargé de cet enseignement est ainsi composé : un proviseur, quatre professeurs principaux de la classe, quatre professeurs non principaux, un professeur adjoint.

Pour les collèges, la statistique est un peu moins aisée à établir. Il ne m'est pas toujours facile de discerner si le professeur, chargé du cours de morale, est ou non professeur principal. J'écarte donc deux ou trois cas douteux. Sous cette réserve, le personnel comprend : un principal, quatre professeurs principaux. trois professeurs non principaux, cinq professeurs de philosophie.

A priori, il semble que les proviseurs, les principaux, et les professeurs principaux de la classe sont les mieux qualifiés pour enseigner la morale en 4e et en 3e. Ils connaissent mieux les élèves ; ils ont plus d'autorité, et sont moins préoccupés par la discipline. « Ils peuvent exercer sur l'enfant une action plus directe » (Carcassonne).

Le professeur principal peut en outre, dans une explication de

textes, rappeler telle idée du cours de morale : dans le cours de morale, au contraire, il peut rappeler tel passage expliqué en classe de lettres. Ainsi les impressions, reçues par l'élève, en se répétant se renforcent. D'ailleurs tous ceux qui ont répondu sur ce point estiment que le cours de morale doit être confié de préférence au professeur principal ou au chef de l'établissement (Principal d'Agde ; Carcassonne).

L'enquête confirme d'une autre façon cette appréciation. Il semble bien que les maîtres les plus satisfaits des résultats obtenus par eux soient les chefs d'établissements et les professeurs principaux. Ce sont eux qui soulignent le moins les difficultés d'application des nouveaux programmes ; et qui prennent le plus de plaisir à ce nouvel enseignement. Par contre, ce sont les professeurs de philosophie qui paraissent quelquefois les plus pessimistes, et qui manquent le plus de foi. On ne saurait s'en étonner. Comme philosophes, ils ont le goût du système ; comme professeurs de la classe de philosophie, ils ont coutume de donner à leur enseignement une forme didactique. Quand on les charge du cours de morale en 3me et 4me, ils ont à vaincre toutes leurs habitudes : leurs habitudes de philosophes et de professeurs. Or il est difficile de se transformer. Je dois ajouter que mon expérience personnelle confirme sur ce point l'impression que m'a laissée l'enquête.

Conclusion. — Les nouveax programmes de morale en 3me et 4me ont été en général bien accueillis. Les professeurs ont trouvé très vite la forme qu'il convenait de donner à ce nouvel enseignement ; et quelques-uns constatent que la leçon de morale est la plus animée de la semaine. Cependant, avec cette sincérité qui est l'honneur de notre corps, ils avouent que les résultats restent incertains, et qu'il faut avoir bonne vue pour observer un progrès dans le caractère de l'élève. On a bon espoir d'avoir déposé des germes, mais on ne voit pas monter la semence. Cependant, pouvait-on attendre mieux ? L'éducation morale est œuvre de longue haleine. Des entretiens d'une heure par semaine, qui ne se poursuivent que pendant deux ans, peuvent-ils exercer une action efficace et persistante sur l'âme de l'enfant ? Si l'on songe à toutes les influences qui combattent la nôtre, celle de la famille quelquefois, celle des camarades, celle de la rue, on comprendra combien sont insuffisants les moyens dont nous disposons. Les leçons de morale ne sont pas, croyons-nous, un moyen négligeable d'éducation. Mais elles ne deviendront efficaces qu'en se répétant, en se prolongeant durant des années, en multipliant l'écho des mêmes préceptes, et en appelant sans cesse l'attention distraite des en-

fants sur les règles essentielles de la vie. Pourquoi dès lors l'enseignement de la morale s'arrête-t-il brusquement après la 3me ? Ne serait-il pas logique de le continuer dans les classes du 2me cycle ? Ne conviendrait-il pas de le donner surtout à l'âge où les instincts commencent à s'éveiller chez l'adolescent ? Mais, dit un professeur, « dès que les besoins sexuels dressent leur aiguillon, dès que l'adolescent pense à fumer, boire, jouer... alors que contre la bête il faudrait armer l'homme, le baccalauréat écarte la morale » (Alais).

Est-il vrai que le baccalauréat soit responsable des lacunes de nos programmes ? On comprend fort bien pourquoi l'enseignement de la morale est inscrit aux programmes des classes de 4me et de 3me. Ce sont les classes terminales du 1er cycle. Et chaque cycle doit former un tout complet. Mais pourquoi ne se prolonge-t-il pas en 2me et en 1re ? La préoccupation de l'examen absorbe-t-elle à ce point nos élèves qu'ils ne puissent assister, une fois par semaine, à un entretien familier, un entretien qui ne ressemblerait pas à une classe, d'où l'on sortirait sans devoirs à faire, et sans leçons à apprendre, et dans lequel un homme de bonne volonté leur livrerait le fruit de son expérience personnelle et leur lirait quelques belles pages ? Certes, on pourrait, sans accroître le travail de l'élève, déjà si lourd, prolonger l'enseignement de la morale. Et si, d'ailleurs, il était établi que la densité de nos programmes ne permet pas de faire à l'éducation sa part, ce serait la condamnation de nos programmes. Combien d'érudition superficielle et livresque dans notre enseignement ! Combien de notions, que l'esprit d'un élève moyen ne peut pas toutes assimiler, et dont le déchet ralentit le mouvement de sa pensée ! Et au milieu de cet encombrement, nous ne trouverions pas le temps d'enseigner l'essentiel : le respect des droits d'autrui, et ce qu'un de mes collègues appelle heureusement l'art de la vie !

Les entretiens pratiques en 2me et 1re devraient être surtout consacrés, croyons-nous, à des renseignements précis et des conseils judicieux sur les actes les plus importants de la vie.

La vie devient de nos jours de plus en plus complexe. L'instinct, le bon sens et la tradition ne suffisent plus à diriger la conduite. Et plus que jamais les jeunes gens ont besoin pour se guider, non seulement de préceptes, mais d'avertissements et de conseils éclairés. Très souvent ils ne les trouvent pas dans leur entourage. La famille a mis l'enfant au lycée pour qu'il s'élève au-dessus de la condition paternelle. Il est donc destiné à entrer, s'il réussit, dans un milieu nouveau pour sa race. Et la tradition ne pourra plus lui servir d'appui. Qui lui donnera en temps utile les renseignements indispensables à sa direction ? Le lycée seul pourrait le faire.

Sans prétendre tracer un programme, on peut indiquer quelques-unes des questions qu'il serait urgent d'aborder dans ces entretiens sur l'art du bien vivre.

Nous connaissons tous des fils de paysan, devenus d'une génération à l'autre des intellectuels. Ils ont préparé des concours et, malgré les ressources d'activité qu'ils portaient en eux, par maladresse, s'y sont épuisés. N'était-ce pas le devoir du lycée de les mettre en garde contre les dangers du surmenage? de les prévenir que le travail de l'étudiant laborieux use, si celui-ci ne soumet pas sa vie aux règles de l'hygiène, ne se ménage pas des heures de repos, ne choisit pas sa nourriture, ne sacrifie pas le plaisir.

De nombreux collégiens, qui appartiennent à des familles très modestes, manquent tout à fait de direction à l'heure critique où il faut choisir une profession. Ils ne savent pas quels sacrifices d'argent exige la préparation d'une carrière, quels revenus ils peuvent en attendre, ce que coûte la vie, et comment telle profession permet de vivre ; quels efforts, quelles capacités, quelle situation de famille ou quelles relations assurent le succès dans chaque carrière. Ils se décident à l'aveugle, souvent par vanité, et parce que le nom d'une profession est plus sonore que les autres. Il appartient au lycée, pour faire pardonner sa complicité dans les ambitions souvent absurdes de nos élèves, de les documenter et de les faire réfléchir.

En dernier lieu, je voudrais avec quelques-uns de mes collègues (Alais), soulever une question. Ne conviendrait-il pas de donner au lycée l'enseignement sexuel? On sait toutes les objections que l'on peut faire, et quels sentiments respectables les inspirent. Mais n'y a-t-il pas pour le lycée une œuvre indispensable de prophylaxie à entreprendre? Les collégiens, si surveillés qu'ils soient, apprennent la physiologie de l'amour dans les publications grivoises, les music-halls, et les gravures qui s'étalent si complaisamment aux kiosques des journaux. Seulement, en se croyant très avertis, ils restent très ignorants ; et surtout une parole grave n'a jamais appelé leur attention sur les dangers auxquels les expose, — eux et leur descendance — la recherche du plaisir. Les parents, soit indifférence, soit oubli, soit plutôt timidité et difficulté de trouver les mots, s'abstiennent en général d'entretenir les enfants de ce sujet. Où les conseils et les exhortations seraient le plus utiles pour combattre l'instinct le plus fort, ils ne trouvent aucun appui. A dix-huit ans, de pensionnaires dans un lycée ils deviennent étudiants, et passent sans transition du régime de la règle la plus stricte à celui de la liberté sans frein. N'est-il pas douloureux de penser que le lycée, où ils ont

vécu des années, les laisse partir sans un avertissement, sans un conseil ?

Craint-on que cet enseignement n'éveille des curiosités malsaines ? On peut l'éviter en grande partie, croyons-nous, si on l'aborde sans réticences, et si l'on parle le langage abstrait et précis de la science, car ce sont les paroles enveloppées qui excitent l'imagination. D'ailleurs quel est celui de nos écoliers qui n'est pas en butte à ces curiosités, et d'autant plus peut-être, qu'on fait davantage le mystère autour de ces choses et la conspiration du silence ? Craint-on de heurter les préjugés des familles ? Mais si on les interrogeait nettement, beaucoup, croyons-nous, accepteraient avec reconnaissance cette tentative. Craint-on la maladresse du maître ? Mais le Proviseur peut le choisir.

Ces entretiens familiers sur la morale et l'art de la vie, sans appareil didactique ni prétentions métaphysiques, — et qui devraient être « comme la conversation d'un père éclairé avec ses enfants », — exerceraient à la longue, s'ils se poursuivaient dans toutes les classes, une heureuse influence sur le caractère de l'élève. Son esprit mûrirait plus vite ; il deviendrait plus réfléchi. Ne contribueraient-ils pas aussi à établir entre les maîtres et les élèves des relations moins impersonnelles. L'élève ne voit souvent dans son professeur — bon commentateur des textes anciens — qu'un homme cultivé qui vit dans les nuages. Il serait bon qu'il descendît quelquefois des abstractions et qu'il l'entretînt un moment des choses familières de la vie. Il ne perdrait rien de son autorité. Et l'ensemble de son enseignement prendrait aux yeux de l'élève un cachet de plus grande réalité. Ainsi la multiplication de ces entretiens pourrait heureusement modifier le régime de nos lycées.

A. Darbon,
Professeur de philosophie au lycée
de Carcassonne.

LES RETRAITES DES FONCTIONNAIRES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

De toutes les questions qui intéressent le personnel en général de l'enseignement secondaire des jeunes filles, une des plus importantes à l'heure actuelle est la question des retraites. On peut dire que jusqu'à ce jour elle n'a jamais été ni étudiée, ni même sérieusement examinée.

Avec un désintéressement et un dévouement dignes de tous éloges, les dames professeurs ont d'abord songé à l'avenir de leurs élèves. On sait qu'une des premières questions débattues dans leurs réunions mensuelles et leurs réunions d'amicales a été : « Des sanctions et des assimilations du diplôme de fin d'études secondaires » ?

Et cependant voici déjà vingt-cinq ans que l'enseignement secondaire féminin existe. Avec quelle prospérité il s'est développé, il n'est plus nécessaire de le dire ; les chiffres des dernières statistiques ont une éloquence qui dépasse tout commentaire. Ne serait-il pas temps maintenant de songer un peu au personnel, de s'occuper surtout des aînées, de celles qui en ont fait la réputation et la prospérité ; ouvrières de la première heure, qui commencent à fléchir sous le fardeau, et qui tomberont bientôt sans aucun recours, victimes des fonctions meurtrières de l'enseignement ? Beaucoup déjà sont mortes à la tâche, sans même avoir pu espérer, à l'heure de la défaillance, la moindre retraite proportionnelle, et d'autres parlent

de donner leur démission, le repos leur paraissant trop incertain et trop lointain.

Il faut un remède à cette situation précaire, à cette incertitude du lendemain. L'urgence en est si manifeste que la question des retraites entra presque toujours incidemment dans les dépositions des déléguées devant la commission extra-parlementaire, ainsi que dans les vœux du personnel féminin, vœux qui furent transmis à cette même commission par les soins de Monsieur le Directeur de l'Enseignement secondaire.

Lorsque fut créé l'enseignement secondaire des jeunes filles, aucun règlement ne fut prévu, aucune loi ne fut faite touchant la question des retraites. Jusqu'à présent, on ne peut donc, en droit comme en fait (si fait il y a déjà eu) qu'appliquer aux professeurs femmes la loi du 9 juin 1853 sur les pensions civiles, qui exige des fonctionnaires au minimum soixante ans d'âge et trente ans de services pour faire valoir leurs droits à une pension de retraite.

Mais y a-t-il lieu d'appliquer aux professeurs femmes l'article 5 de la loi du 9 juin 1853 ? Sur quelles raisons se baser pour les faire entrer dans la même catégorie de fonctionnaires que les professeurs hommes ?

Bien qu'appartenant au même enseignement, à l'enseignement secondaire, rien ne justifie pour les femmes cette assimilation. Nous ne passons pas les mêmes examens que les hommes, nos grades sont différents. Différents également sont les programmes d'études dans nos lycées, et différents surtout — oh ! très différents — sont nos traitements. Voyons un peu le service dans nos lycées. Je constate que dans la plupart des lycées de jeunes filles, le service est beaucoup plus chargé que dans les lycées de garçons. Tandis que dans les lycées de garçons un professeur est souvent titulaire d'une chaire, c'est-à-dire ne dirige qu'une classe et ne s'occupe que d'un certain nombre d'élèves — ses élèves — toujours les mêmes, dans les lycées de jeunes filles, un professeur de lettres doit diriger parfois jusqu'à trois classes, et un professeur de langues vivantes jusqu'à six classes, classes toujours très nombreuses. Comme jusqu'à présent il a été tenu très peu compte de l'ordre d'agrégation, il peut arriver à un professeur, et le cas est fréquent, d'être chargé d'enseignements très di-

vers qui exigent parfois de longues préparations : langue et littérature françaises, histoire, géographie, morale, littératures anciennes, littératures étrangères. Ainsi donc, autant d'heures de service que les hommes, mais une plus grande diversité et une plus grande dispersion dans l'enseignement, partant plus de fatigues dans les classes à diriger, dans les cours à préparer, dans les copies à voir. Plus de travail d'une part, mais de l'autre un traitement très sensiblement inférieur. Qu'en pensent les assimilateurs à outrance ?

Que si dans ces conditions très défavorables et sans tenir compte, au surplus, de leur organisme plus sensible et plus délicat, on oblige les dames professeurs à remplir leurs fonctions jusqu'à soixante ans, c'est, ainsi que le disait si justement M. André Balz[1], pour les neuf dixièmes d'entre elles, comme si on ne leur donnait pas de retraite. Ou plutôt, leur seule retraite et la plus certaine sera celle d'où l'on ne revient pas.

La loi de justice et la loi d'humanité demandent que les dames professeurs ne rentrent pas dans la catégorie des fonctionnaires visés par le paragraphe 1er de l'article 5. Si l'on ne veut abroger ou modifier dans son ensemble la loi de 1853, ne pourrait-on, en faveur des dames professeurs, élargir la teneur de la loi du 17 août 1876 sur la retraite des fonctionnaires de l'enseignement primaire, et les assimiler, comme ceux-ci, aux fonctionnaires du service actif. Article 5, paragraphe 2 : « Il suffit de 55 ans d'âge et de 25 ans de services pour les fonctionnaires qui ont passé 15 ans dans la partie active ». Également, et au même titre : « Peuvent obtenir pension s'ils comptent 45 ans d'âge et 15 ans de services dans la partie active les fonctionnaires que des infirmités graves résultant de l'exercice de leurs fonctions mettent dans l'impossibilité de les continuer. »

A vrai dire, on ne comprend pas très bien cette distinction entre service actif et service sédentaire pour des fonctions identiquement les mêmes. En quoi les occupations d'un professeur de l'enseignement secondaire sont-elles plus sédentaires que celles d'un instituteur ? La différence de grades et de programmes ne constitue pas que je sache des occu-

1. Voir la *Revue Universitaire* du 15 février 1907.

pations sédentaires. Que si l'on allègue le travail plus fatigant fourni par les maîtres et maîtresses de l'enseignement primaire dans les écoles communales, ce que je reconnais, il n'en est pas de même d'autres fonctionnaires primaires : professeurs d'écoles normales, professeurs d'écoles primaires supérieures, d'écoles professionnelles, etc., que l'on a admis à bénéficier de la loi sur le service actif.

Les femmes n'ont pas non plus comme les hommes les mêmes raisons pour être maintenues en activité de service jusqu'à l'âge de soixante ans. Ceux-ci ont le plus souvent encore à cet âge des charges de famille que n'ont généralement pas les femmes, surtout les femmes célibataires. Quant à celles qui le désireraient et le pourraient, il leur serait toujours loisible de rester en activité, dans les conditions prévues et réglées par les articles 6 et 7 de la loi du 9 juin 1853.

Ce premier point acquis : l'assimilation des dames professeurs de l'enseignement secondaire aux fonctionnaires du service actif, il reste encore à obtenir que, toutes conditions étant remplies, la loi sur les retraites ait force légale. L'article 5 ne confère pas un véritable droit, a-t-on dit. L'administration apprécie *discrétionnairement* et suivant les exigences du service le moment où elle doit autoriser ou prescrire la cessation de l'activité (Avis du Conseil d'État du 17 janvier 1889).

Cette doctrine, rappelée et consacrée en 1905 par un ministre des finances, est d'un arbitraire, d'une illégalité qui surpassent toute conception. Puisque l'État rend obligatoires les versements pour la retraite, il doit pouvoir faire face à ses engagements. S'il ne le peut, les versements devraient être optionnels. Le fonctionnaire conservant alors l'intégralité de son traitement se créerait une retraite comme bon lui semblerait et dans telles conditions qu'il lui conviendrait.

Au moment où les fonctionnaires demandent, à juste titre sans doute, le relèvement de leur traitement, n'est-il pas encore plus opportun de régler avant toute autre cette incertaine question de la retraite pour les dames professeurs de l'enseignement secondaire.

Je sais bien qu'on se heurte à l'inexorable loi des nécessités budgétaires. Mais ces nécessités sont les mêmes, qu'il s'agisse de retraites ou qu'il s'agisse du relèvement des traitements.

Je dirais plus. Des demandes de relèvement de traitements ont peut-être été faites avec une trop grande inconscience des nécessités présentes. C'est très beau, sans doute, de vouloir des étoiles pour en parer des robes couleur du temps. Mais nous ne sommes plus à l'époque magique des contes de fées. Messieurs les parlementaires ne sont pas des princes Charmants. S'il faut savoir rester dans les limites du possible et du réalisable, obtenons d'abord une réglementation équitable et bien définie de la retraite à laquelle si légitimement nous avons droit. Si l'État doit le bien-être à ses serviteurs dont nous sommes au nombre des plus utiles, des plus consciencieux et des plus dévoués, il leur doit aussi le repos au seuil de la mort.

MATHILDE PARMENTIER,
Professeur au lycée de jeunes filles de Saint-Quentin.

LES LEÇONS DE MÉMOIRE AU CHOIX DANS LES CLASSES DE LETTRES

Si nous cherchons dans notre passé d'élève, plus d'un y trouvera, souvent renouvelée, une heure fastidieuse entre toutes, l'heure des leçons. Le professeur a expliqué avec un soin scrupuleux et dans les moindres détails une ou deux scènes de Corneille ou de Racine, par exemple, et, par douze ou quatorze vers à la suite, telle sera la pitance pour une quinzaine de jours. — Une demi-heure pour apprendre ces douze ou quatorze vers, et le répétiteur appelle à sa chaire un premier élève : les nez s'enfoncent dans les livres et les dos s'arrondissent; chuchotements de confessionnal, appels de noms; rapides protestations, roulement de tambour, soupir de soulagement. Mais en classe la petite angoisse renaît; chacun en son cœur se dit : puisse mon tour ne pas arriver! cependant que cinq ou six fois de suite les mêmes vers en des timbres différents résonnent :

> Albe vous a nommé, je ne vous connais plus!
> — Je vous connais encor, et c'est ce qui me tue.

ou :

> Oui, je viens dans son temple adorer l'Éternel.

Vers quinze ou seize ans, que ces moments sont pénibles! surtout pour ceux qui ont une mémoire un peu rebelle ou trop indépendante. Par qui garde pareil souvenir, les leçons de mémoire sont condamnées sans autre forme de procès.

Ne pourrait-on trouver un système qui mette en mouvement l'esprit tout entier, et chasse cet ennui ou ce dégoût pour faire naître de la vie, c'est-à-dire de la joie? Je crois l'avoir à peu près résolu dans les classes de lettres par les leçons au choix; je les ai expérimentées pendant plusieurs années déjà. Si pourtant le système me paraît plus beau qu'il ne l'est, je demande pardon pour mon illusion bien naturelle. Le voici :

Selon l'ordre des explications et d'après les livres qui sont en

main, je dis aux élèves de la classe : pour la prochaine fois vous apprendrez du Marot au choix et à votre goût,ou du Ronsard, ou du La Bruyère, ou du V. Hugo, ou du Leconte de Lisle, etc. Quand il s'agit d'un auteur qui a beaucoup écrit, pour qu'il n'y ait pas diffusion, je marque les limites du choix; j'indique telle tragédie, ou même tel acte (le 5e acte de *Rodogune*), tel chapitre, tel recueil, les *Sermons* de Bossuet, la *Légende des Siècles*, etc. Les différents moments du travail multiple et intelligent de l'élève sont les suivants :

1° Il lui faut faire un choix, donc feuilleter le livre, lire plusieurs pièces ; en effet, la leçon récitée, la première question à lui poser sera : pourquoi avez-vous choisi ce passage? Ainsi pourront s'exercer, dans une certaine liberté, son jugement et son goût.

2° Son choix fait, il doit préparer dans la mesure de ses moyens une petite explication du passage préféré : place dans l'œuvre, pensée, composition, style.

3° Il lui reste à apprendre par cœur.

Le jour venu, on voit déjà ce que sera la partie de la classe employée à la récitation. Quand un élève a récité, il s'assied, tous ouvrent leur livre à la page voulue, et l'explication commence; elle est faite par l'élève, enrichie par les remarques que cette page fait naître chez quelques-uns de ses camarades, redressée, complétée, mise au point par le professeur : travail intéressant et vivant, où tous sont à l'œuvre, élèves et professeur. Ce sont sept ou huit minutes employées utilement. Nouvel élève interrogé, le plus souvent nouveau morceau récité et expliqué dans les mêmes conditions. Cinq ou six élèves peuvent successivement prendre la parole, et toujours il y aura de nouveaux textes à faire connaître et à commenter. Il n'y a pas d'inconvénient à prolonger cet exercice, puisque ce n'est pas de la récitation pure et simple, mais bien une série d'explications qui tiennent en éveil toutes les facultés.

Ces leçons au choix sont dirigées par le professeur selon l'ordre qui lui semble le plus favorable à l'intérêt de sa classe. Elles sont l'occasion pour lui de donner sur tel auteur ou sur tel ouvrage les renseignements généraux qui lui paraissent nécessaires ou utiles à connaître ; ces renseignements, il peut les donner, d'après la difficulté du texte choisi, soit avant, soit pendant la récitation. En suivant un ordre méthodique les élèves arriveront à connaître, au bout d'un temps assez court, une ou plusieurs périodes de la littérature d'après des textes suffisamment nombreux. Pour user d'un mot aujourd'hui en faveur, n'est-ce pas là de la

méthode directe? Les élèves de lettres, c'est-à-dire ceux qui sont à l'âge où les leçons paraissent fastidieuses, s'intéressent vivement à ce travail; ils aiment à orner leur mémoire des beautés qui les ont frappés; ils causent entre eux de la leçon qu'ils ont choisie; et c'est déjà beaucoup de les amener à se plaire à ces conversations. Les mieux doués dépassent souvent d'eux-mêmes le minimum de vers ou de lignes indiqués, récitent des pièces assez longues avec moins de peine que les leçons imposées. Miracle rare! Au lieu de se plonger dans leur livre et de s'y faire petits, à la question : quelqu'un a-t-il un beau passage à réciter? des mains se lèvent. En un mot, il y a de l'intérêt et de la vie dans l'air.

Mais ces explications improvisées ne seront-elles pas un peu superficielles? Non, si le professeur délimite le champ laissé au choix, et s'entoure à l'avance des renseignements généraux suffisants. Sa connaissance de la langue, ses souvenirs lui fourniront un commentaire sérieux et il offrira ce spectacle intéressant de travailler devant ses élèves et avec eux.

Les morceaux ainsi appris ne seront-ils pas mal choisis? Rarement, et ces quelques erreurs de goût ou de jugement peuvent encore avoir leur utilité. Le plus souvent, il est curieux de constater avec quelle sûreté même les élèves médiocres, poussés par je ne sais quelle force, vont vers ce qu'il y a de bon et d'excellent.

Mais la mémoire ne se garnira-t-elle pas seulement de bribes décousues? Pour les sonnets de Ronsard aussi bien que pour les portraits de La Bruyère, pour toutes les petites pièces complètes, l'objection tombe d'elle-même. Pour les scènes de tragédie ou de comédie, pour les descriptions de Rousseau ou de Chateaubriand, pour les grandes pièces de Lamartine ou de Vigny, elles peuvent être apprises en plusieurs fois par l'élève, car ce n'est pas une seule fois dans un trimestre que le même grand auteur ou le même ouvrage important est indiqué pour les leçons au choix.

Les compositions de récitation, puisqu'il y en a en seconde, sont faciles à organiser. Chaque élève à son tour apporte sa liste de morceaux au choix, formant un total de 150 vers par exemple; le professeur y choisit 25 ou 30 vers et les fait réciter. Qu'il conserve les listes signées de chaque composition, et les élèves dans deux compositions différentes ne pourront pas lui présenter les mêmes textes. Ces deux heures de composition, si ennuyeuses pour tous, ici encore ont leur intérêt. Voici par exemple les textes qui ont été récités par 19 élèves composants dans le dernier trimestre; je les prends sans ordre: La Bruyère, *Les Paysans*; Chénier, *Hymne à la France*; de Vigny, *La Frégate « la Sérieuse »*; du Bellay, *Les Français*

à Rome; Ronsard, *La Mort d'une jeune fille*; Ronsard, *L'Aubépin*; Lamartine, *L'Isolement*; Ronsard, *Contre les Bûcherons détruisant la forêt de Gâtine*; Chateaubriand, *Le Sol natal*; Vigny, *Le Cor*; Hugo, *Le Mariage de Roland*; Rémy Belleau, *Avril*; Racine, *Britannicus*, IV, 4; Leconte de Lisle, *Les Éléphants*; Chénier, *L'Aveugle*; Lamartine, *La Mort de Socrate*; Musset, *L'Étoile du soir*. Pour une quinzaine d'élèves, le résultat était bon ou très bon.

Mais pourquoi toutes ces explications? Il suffit de livrer la méthode à l'appréciation des professeurs, qui la rejetteront ou la perfectionneront.

C. Fusil,
Professeur de Seconde au lycée de Bourges.

LA TRADUCTION ORALE DES TEXTES LATINS (1)

Il me semble utile de préciser en quelques mots les points sur lesquels je diffère d'avis avec M. G. Châtel sur cette question de la traduction orale des textes latins.

Sur le fond, comme il le déclare lui-même, accord parfait: il est nécessaire, et souvent d'ailleurs avantageux, d'arriver plus vite qu'autrefois du texte latin à la traduction française. A titre d'exemples, j'avais cité : 1° les propositions infinitives et proposé de rétablir immédiatement le *que*, retranché dans la construction latine ; 2° certains circonstanciels, à propos desquels il m'a paru utile d'employer les gérondifs français, dits participes présents ou passés ; 3° les verbaux en *-ndus*, que j'ai conseillé de traduire par l'infinitif français après les avoir préalablement transformés en gérondifs actifs.

M. Châtel pense comme moi sur le premier point. Sur les deux autres, il croit opportun d'aller parfois plus vite et d'arriver directement au substantif abstrait français : affaire d'expérience personnelle et de mesure. Je persiste à croire le procédé que j'ai signalé plus sûr et d'application plus générale, partant, plus

1. Cf. la *Revue Universitaire* de mars et de mai 1907.

simple ; mais il est possible que, suivant la force des classes, on ait licence de risquer des sauts plus larges et plus variés.

Sur la question spéciale du verbal en *ndus*, il subsiste entre nous un désaccord plus grave : nos théories touchant l'origine de ces verbaux diffèrent du tout au tout.

En fait, puisque nous songeons à un procédé pratique de traduction, il ne serait pas absolument nécessaire de formuler une théorie, et j'aurais pu, j'aurais dû peut-être me dispenser d'exposer dans un pareil article un système encore controversé[1], celui de l'antériorité de l'actif *amandum* par rapport au « passif » *amandus* ; mais un point qui me semblait et me semble bien acquis, c'est qu'il n'est pas exact que « le verbal en *-ndus* marque l'idée de futur à peu près dans tous les cas[2]. » *Amandus* est le correspondant « passif », non d'*amaturus*, mais, en tant qu'il marque, tout comme *amare*, une action considérée dans sa durée, de l'actif *amans ;* par le temps proprement dit, il s'oppose à *amatus* comme le présent s'oppose au parfait.

Les auxiliaires, à bien y regarder, n'y changent rien ; *esse* apporte l'idée de nécessité ou d'obligation morale que les Latins exprimaient de même façon ; *dare*, *concedere*, *proponere* apportent l'idée d'intention : tel est en somme l'usage suivi chez les prosateurs classiques. Après cela, je reconnais volontiers que je n'aurais pas dû employer *neuter* pour *alteruter*, le fait de n'être pas le premier ne pouvant constituer une excuse suffisante.

L'essentiel est qu'en ce qui touche la pédagogie et la *défense* de la langue latine dans nos programmes, notre expérience à tous deux nous dicte à peu près les mêmes conclusions.

S. Chabert.

1. *Cf.* notamment la thèse de F. Gustafsson *de Gerundiis et Gerundivis latinis* Upsala, 1902-4, et les discussions qu'elle a provoquées.

2. *Riemann et Gœlzer*, *Gramm. comparée*, *Syntaxe*, paragraphe 681, remarques.

Questions littéraires.

UNE SOURCE POSSIBLE DE « MITHRIDATE »

Un ancien commentateur de Racine, à propos des vers suivants de la première scène de *Mithridate :*

> Qu'il te suffise donc, pour me justifier
> Que je vis, que j'aimai la reine le premier,
> Que mon père ignorait jusqu'au nom de Monime
> Quand je conçus pour elle un amour légitime,

écrit ce qui suit : « L'idée de ces vers peut avoir été suggérée à Racine par une circonstance de l'histoire de D. Carlos dont la passion pour Élisabeth de France, femme de Philippe II, commençait alors à faire l'entretien de la Cour [1]. » Il paraît assez singulier que les amours de Don Carlos, mort en 1568, aient commencé seulement un siècle après à faire l'entretien de la Cour de France. Pourtant cette hypothèse, en apparence si peu vraisemblable, contient peut-être une parcelle de vérité. Les amours de Don Carlos ont pu, l'année même qui précéda la première représentation de *Mithridate*, occuper la Cour de France et Racine lui-même. En 1672, en effet, parut une nouvelle de l'abbé de Saint-Réal qui les raconte tout au long [2]. Cette nouvelle est la source du *Don Carlos* d'Otway, du *Filippo* d'Alfieri, du *Don Carlos* de Schiller, et de l'*Andronic* de Campistron. Les éditeurs de Racine, M. Paul Mesnard, M. Bernardin surtout ont rapproché de *Mithridate* des fragments de toutes ces pièces, mais sans nommer l'abbé de Saint-Réal. Tous ces rapprochements cependant deviendraient bien autrement significatifs si

1. Édition Petitot, Paris, 1807. Cité par P. Mesnard, t. III. p. 55 de son édition de Racine.
2. Don Carlos, nouvelle historique. A Amsterdam chez Gaspar Commelin, 1672. Le même libraire en donna une seconde édition l'année suivante.

l'on pouvait admettre que Racine ait pris la première idée de *Mithridate* là même où Otway, Alfieri et Schiller ont pris leurs *Don Carlos* et Campistron son *Andronic*.

On sait que l'abbé de Saint-Réal passa auprès de ses contemporains pour un véritable historien, et que Voltaire le comparait à Salluste. Mais son *Don Carlos* porte le titre de nouvelle historique, et malgré une certaine affectation de l'auteur à citer ses sources, c'est bien un roman. Ce roman n'est point d'ailleurs sans charme. Par la sobriété du style et de la narration, par la délicatesse de certaines analyses sentimentales, il fait un peu songer à la *Princesse de Clèves*. Il méritait d'attirer l'attention de Racine, et n'était pas indigne de lui fournir l'idée d'un chet d'œuvre.

Le sujet de ce bref roman d'amour est bien connu. Le théâtre l'a vulgarisé. On sait comment Don Carlos, fils de Philippe II, fut fiancé avec Élisabeth de France, fille de Henri II, et comment, pour des raisons politiques, Philippe II, devenu veuf sur ces entrefaites, épousa la fiancée destinée à son fils. On voit au début du livre de Saint-Réal, l'infant d'Espagne s'éprenant, sur la foi d'un portrait, de la fiancée qu'il n'a jamais vue, et rempli de douleurs lorsqu'est décidé le mariage de Philippe et d'Élisabeth. Mais cette douleur est dissimulée par le prince qui tombe dans une sombre mélancolie. Cependant l'âme d'Élisabeth est aussi profondément troublée, et c'est à contre cœur qu'elle quitte la France pour venir trouver son royal époux. A quelque distance de Madrid, Don Carlos vient la recevoir. Le récit de leur rencontre donnera une idée de la manière sobre et distinguée de Saint-Réal :

« Le Prince ayant pris place dans le carosse de la Reine, il ne leva point les yeux de dessus elle, pendant le chemin; et il eut toute la commodité qu'il pouvoit souhaiter de la considérer et de se perdre. La Reine le remarqua aussitôt. Un sentiment secret dont elle ne fut point la maîtresse, lui fit trouver de la douceur à voir le ravissement de Don Carlos. Cependant, elle n'osoit l'observer, et il ne la regardoit d'abord qu'en tremblant; mais enfin leurs yeux, après s'être évités quelque temps, lassés de se faire violence, s'étant rencontrés par hazard, ils n'eurent jamais la force de les détourner. Ce fut par ces fidèles interprètes que Don Carlos dit à la Reine tout ce qu'il avoit à lui dire. Il la prépara, par mille regards tristes et passionnés, à toute l'obstination et la grandeur de sa passion. Le cœur de ce Prince, chargé de son secret, et serré de la douleur de son infortune, ne put différer plus longtemps à se soulager; et comme il crut voir dans l'air interdit et embarrassé de la Reine, qu'elle entendoit, il en eut une joie si sensible, qu'il en oublia pour quelques momens le bonheur de son père, et ses propres malheurs. Cette satisfaction lui donna une liberté d'esprit qu'il n'espéroit pas d'avoir au premier abord du Roi et de la Reine, mais cette princesse étoit entrée dans une rêverie si profonde, durant le chemin, que la présence de son mari ne l'en put retirer.

Comme on fut arrivé à Madrid, et que le roi l'eut reçue à la descente du carrosse, après les premières cérémonies ordinaires dans ces rencontres, elle se mit à le regarder fixement, comme si elle eut observé s'il remarquoit le trouble où elle étoit. Ce Prince, bien éloigné de se défier du véritable sujet de son embarras, lui demanda avec assez de chagrin, si elle regardait qu'il avoit déjà les cheveux blancs. Ces paroles furent prises à mauvais augure par ceux qui étoient présens, et l'on jugea dès lors, que l'union de deux personnes si différentes ne seroit pas heureuse. »

Est-il téméraire de trouver entre le sujet du roman de Saint-Réal et celui de *Mithridate* une frappante ressemblance ? Comme *Don Carlos*, *Mithridate* nous montre la rivalité amoureuse d'un père et d'un fils. Avant son père D. Carlos fut épris d'Élisabeth. De même Xipharès a aimé Monime avant même qu'elle fût connue de Mithridate. L'analogie se poursuit encore dans quelques détails de l'intrigue et des caractères. Étrangère comme Monime au pays sur lequel elle est appelée à régner tristement, Élisabeth comme Monime parle avec fierté et regret de son pays natal. L'héroïne de Saint-Réal n'a guère moins de délicatesse, de réserve, de fermeté modeste que celle de Racine.

« La reine ne put s'empêcher d'abord de prendre plaisir à voir un homme dans des sentimens si passionnés pour elle et que personne n'avoit encore osé lui témoigner. Mais ensuite, faisant réflexion sur les paroles de Don Carlos, elle en comprit si bien la force et elles lui donnèrent une idée si funeste de l'état de l'âme de ce prince, qu'il lui fit beaucoup de pitié. Elle lui avoua que l'estime qu'elle avoit conçue pour lui, pendant le temps qu'elle étoit destinée à être sa femme, ne lui permettoit pas de regarder sans douleur ce qu'elle lui voyoit souffrir, et de lui refuser les consolations qu'elle pouvoit lui donner sans offenser son devoir. Le Prince lui répondit, qu'il ne prétendoit que celle de la voir et de lui parler...

Et de même que Monime ordonne à Xipharès de l'éviter toujours, de même Élisabeth veut éloigner le prince pour lequel elle se sent trop de faiblesse et seconde de toutes ses forces l'intention de Don Carlos de partir pour les Flandres. Sans doute la situation des deux héroïnes diffère en ce qu'Élisabeth est mariée à Philippe II, tandis que Monime n'est pas encore mariée à Mithridate. Mais la tragédie du xviie siècle n'a pas souvent pris pour sujet les amours de femmes mariées. D'ailleurs chez les historiens Monime, elle aussi, est mariée.

Xipharès a pour rival son frère Pharnace. Don Carlos a pour rival un jeune prince son parent, Don Juan d'Autriche. C'est la dénonciation de Pharnace qui met en péril Monime et Xipharès. Dans le roman de Saint-Réal une trame plus compliquée fait partir de Don Juan d'Autriche, la révélation qui, par l'intermé-

diaire d'une femme dissolue et de ministres jaloux, arrive aux oreilles de Philippe II.

Le Philippe II de Saint-Réal diffère sans doute profondément du Mithridate de Racine. L'histoire devait nécessairement fournir ici aux deux écrivains les éléments de caractères très dissemblables. Néanmoins ce n'est pas l'histoire qui leur fournissait le caractère du vieillard amoureux et jaloux que torture la pensée de ses cheveux blancs. Ce caractère auquel Racine devait donner tant de vigueur, Saint-Réal l'a tout au moins ébauché. Un passage de son livre fait même songer aux angoisses de Mithridate se demandant lequel de ses deux fils l'a trahi. On voit en effet dans le roman les soupçons de Philippe II s'égarer d'abord sur un certain marquis de Posa, ami intime de Don Carlos. Philippe le fait assassiner, mais un doute subsiste dans son esprit :

« Ses anciens soupçons de l'amour de Don Carlos pour la Reine se réveillèrent dans son âme, avec plus de violence que jamais. Mais le marquis de Posa lui revenant aussitôt dans l'esprit, il ne pouvoit croire que la Reine fut amoureuse de tous deux... et il conclut qu'il falloit nécessairement que l'un fut l'amant, et l'autre le confident. Quelque effort d'esprit qu'il sut faire, il ne put jamais déterminer en lui-même lequel étoit l'amant ; mais qui que ce fut des deux, il trouvoit que la mort du Marquis n'étoit que trop juste, et que Don Carlos étoit également coupable. »

Don Carlos ressemble peu à Xipharès. Il est plus vivant que le pâle et fade amant de Monime. Tandis que Xipharès subit complètement l'ascendant de son père, le Don Carlos de Saint-Réal est un révolté qui médite d'aller se mettre à la tête des rebelles de Hollande. On peut songer ici à la rébellion de Pharnace. Mais c'est avant tout l'histoire qui en a fourni l'idée à Racine.

Les dates, on l'a vu, montrent que Racine a pu connaître *Don Carlos*[1]. D'autre part, ce n'est pas dans l'histoire que Racine a pris l'idée de faire de Xipharès le rival de son père et l'amant de Monime. Les analogies qu'on vient de relever entre l'intrigue de la tragédie et celle du roman permettent de conjecturer que Racine s'est peut-être inspiré de Saint-Réal. Si nous admettons l'hypothèse, si nous croyons que Racine ait pris dans le *Don Carlos* de Saint-Réal l'idée de mettre à la scène la rivalité amoureuse d'un père et d'un fils, il nous reste à nous demander pourquoi Racine a transporté dans l'antiquité l'action et les personnages de sa tragédie.

1. Mithridate est annoncé par *le Mercure* vers le milieu de l'année 1672. La première représentation est de janvier 1673.

Il se peut d'abord que Racine n'ait pas tenu à se déclarer ouvertement redevable de son sujet à un écrivain contemporain. Cette raison expliquerait pourquoi Racine dans sa préface parle uniquement de ses sources historiques. Il est probable surtout que les convenanccs théâtrales, au xvii[e] siècle, eussent difficilement permis qu'on exposât sur la scène une tragédie domestique dont les acteurs fussent des membres aussi célèbres des deux maisons régnantes de France et d'Espagne. D'autre part la mort mystérieuse de Don Carlos ne datait guère que d'un siècle et l'éloignement dans l'espace ne compensait pas ici, comme dans Bajazet, le manque d'éloignement dans le temps.

Enfin nous avons une preuve indirecte qu'une telle transformation du sujet s'imposait à Racine. Douze ans après *Mithridate*, Campistron mettait à la scène le *Don Carlos* de Saint-Réal dans son *Andronic*, l'une de ses moins médiocres productions. *Andronic* est calqué sur le roman de Saint-Réal, Campistron le déclare lui-même dans une préface où il atteste en même temps le grand succès de ce roman [1]. Mais Philippe II est devenu Colojean Paléologue, « empereur de Grèce ». Son fils est le prince Andronic qu'appellent à leur tête les Bulgares révoltés, et la femme de l'empereur a nom Irène « fille de l'empereur de Trébizonde ».

Il y a entre l'adaptation de Campistron et le *Mithridate* de Racine toute la différencè de la médiocrité au génie. Campistron s'est borné à donner des noms grecs aux personnages de *Don Carlos*. La vérité historique lui est bien indifférente. Aussi ne se gêne-t-il guère pour transformer les Espagnols de Saint-Réal en Grecs du Bas-Empire. Cette transposition ne nécessite à ses yeux aucune transformation de l'intrigue ni des caractères. Aussi peut-il suivre docilement son modèle. Il supprime beaucoup d'épisodes, mais n'invente presque rien, et son Andronic n'est qu'un pâle reflet de la nouvelle de Saint-Réal.

Racine, quand il daigne imiter, s'y prend d'autre sorte. A Saint-Réal il a pris seulement, croyons-nous, l'idée de montrer dans une tragédie un père et un fils tous deux épris d'une même femme, que le fils a le premier connue et aimée. Mais une fois possédé de cette idée, il a oublié Saint-Réal. Il a cherché dans l'histoire à quel monarque fameux il pourrait avec vraisemblance attribuer des transports de jalousie sénile. Il s'est rappelé que Mithridate, poursuivi par Lucullus, avait lui-même ordonné de faire périr sa femme et ses sœurs pour éviter qu'elles ne fussent

1. « Je conçus la première idée de ce sujet sur une histoire moderne écrite par M. L'abbé de Saint-Réal, et qui a été pendant plusieurs années entre les mains de tout le monde. »

prises par les Romains. L'histoire de Mithridate ne lui fournissait guère d'autres données qui pussent s'accorder avec l'action tragique à laquelle il songeait. Cette action, il l'a construite en modifiant et déformant les faits historiques. En même temps il étudiait curieusement dans les historiens la physionomie si attachante de Mithridate. Il insérait dans sa tragédie « tout ce qui pouvait mettre en jour les mœurs et les sentiments de ce prince, ...sa haine violente contre les Romains, son grand courage, sa finesse, sa dissimulation, et enfin cette jalousie qui lui était si naturelle, et qui a tant de fois coûté la vie à ses maîtresses ». Ce caractère se prêtait admirablement à l'action dramatique que Racine se proposait de mettre sur la scène. Il voulait montrer la jalousie sanguinaire d'un père rival de son fils : le trait de génie de Racine a été de supposer que ce père fût Mithridate.

En résumé nous croyons qu'il y a eu deux moments dans la genèse de *Mithridate*. Racine, après avoir lu le *Don Carlos* de Saint-Réal, aurait eu d'abord l'idée de mettre au théâtre la rivalité amoureuse d'un père et d'un fils. Ne croyant pas possible de montrer aux spectateurs français Don Carlos et Philippe II, il aurait ensuite songé à prendre pour héros Mithridate. Racine n'a pas imité Saint-Réal, mais le *Don Carlos* de Saint-Réal a pu être l'occasion de *Mithridate*.

GUSTAVE DULONG,
Professeur au lycée de Bordeaux.

Bibliographie

LITTÉRATURE FRANÇAISE

Anthologie des poètes français contemporains (1866-1906). *Le Parnasse et les écoles postérieures.* Morceaux choisis accompagnés de notices bio-bibliographiques et de nombreux autographes, par **G. Walch.** Préface de Sully Prudhomme, de l'Académie française. Paris, Charles Delagrave, et Leyde, B. W. Sijthoff. 3 vol. in-12, 576, 555 et 596 pages, 1906-07.

M. Walch nous présente, si j'ai bien compté, 239 poètes contemporain en ces trois petits volumes. Les échantillons, nécessairement, sont, pour beaucoup, un peu succincts. Mais au moins fera-t-on ainsi connaissance avec chacun d'eux, et l'on saura ensuite aller trouver chez lui celui que l'on aimera par une affinité secrète. Ils sont 239, et ils ne sont pas tous là : il y a des noms dont on regrette l'absence, Amédée Rouquès, Lya Berger, etc. Tels qu'ils sont, ces petits volumes seront précieux aux amateurs de poésie : ils se glissent aisément dans la poche, et sont de bons compagnons pour la promenade.

Gaston Paris. — Esquisse historique de la littérature française au moyen âge, *depuis les origines jusqu'à la fin du XVe siècle.* Paris, Librairie Armand Colin, in-16, 1907.

Cette *esquisse* a paru dans sa première forme en anglais, et je l'ai annoncée en son temps. Elle diffère du *Manuel* en ce que l'ordre chronologique y est substitué à la division par genres, et en ce que l'histoire de la littérature est conduite jusqu'à la Renaissance. G. Paris avait commencé à revoir son manuscrit avec l'aide de M. P. Desjardins : celui-ci a achevé la mise au point. M. Paul Meyer a fait quelques rectifications et continué les notes que G. Paris avait entrepris d'ajouter au texte. Je me repentirais d'accrocher une épithète ou un compliment au nom de Gaston Paris.

Société amicale Gaston Paris : **Gaston Paris, Mélanges linguistiques** publiés par **Mario Roques.** Fascicule II : *Langue française.* Paris in-8°, 1906.

Ce volume réunit quelques comptes rendus importants et quelques recherches originales. Voilà les titres des articles : « Grammaire Historique de la langue française. Histoire de la langue française. Phonétique française. Anc. fr. *ié* = fr. mod. *é*. Fr. *R* = *D*. *Ti* signe d'interrogation. La vie des mots. Les plus anciens mots d'emprunt du français. »

La très élégante, délicieuse, melliflue et très plaisante hystoire du très noble victorieux et excellentissime rey Perceforest, Roy de la grande Bretagne, fondateur du Franc palais et du temple du souverain Dieu. En laquelle le lecteur pourra

voir la source et décoration de toute Chevalerie, culture de brave Noblesse, prouesses et conquestes infinies accomplies dès le temps du Conquérant Alexandre le Grand et de Julius César auparavant la Nativité de Nostre Saulveur Jésuchrist. Avec plusieurs Prophéties, comptes d'amans et leurs diverses fortunes : in-8°, 1907.

M. Hugues Vaganay nous offre les 15 premiers chapitres de *Perceforest*, d'après les impressions de 1528 et 1551. Il faut souhaiter que ce fascicule ne soit qu'un échantillon d'une édition complète que tous les lettrés lui seraient reconnaissants de procurer. Les Espagnols, sous la direction de M. Menendez y Pelayo, rééditent leurs *Livres de Chevalerie* : quand aurons-nous une bibliothèque de nos vieux romans? Ce serait une tâche pour la Société des Textes Français modernes, si tous ceux qui voudraient qu'elle l'entreprît lui en fournissaient les moyens en venant à elle.

Eugène Lintilhac, ancien maître de conférences de littérature française à la Sorbonne, sénateur. — **Histoire générale du théâtre en France.** — II. **La Comédie.** *Moyen Age et Renaissance*. Paris, Ernest Flammarion, in-18.

M. Eug. Lintilhac connaît très bien son sujet et l'expose d'une façon précise, prudente et vivante. Il marque les hypothèses comme hypothèses. Il donne de larges extraits des principales pièces, et ses échantillons sont en général fort bien choisis. Ce petit livre sera un bon guide pour les étudiants, et intéressera les gens du monde. Il fait honneur à son auteur.

Fortunat Strowski, professeur à l'Université de Bordeaux. **Pascal et son temps.** 1re partie : *De Montaigne à Pascal*. Histoire du sentiment religieux en France au XVIIe siècle. Paris, librairie Plon, in-16, 1907.

Jolie étude, claire, leste, dégagée, en un mot élégamment présentée. M. Strowski connaît bien son sujet, et l'agréable simplification où il le réduit couvre une très sérieuse connaissance. Il a peut-être poussé cette simplification un peu plus loin qu'on n'eût désiré. Il a eu peur de faire lourd : j'aurais aimé un livre un peu plus copieux, au risque d'une moindre désinvolture dans l'exposition. Les points de vue sur les libertins, la science et les savants, le jansénisme, la casuistique, sont d'un esprit fort curieux et ouvert ; tout m'y paraît intéressant, encore que je n'y admette pas tout. Ainsi, j'attacherais plus de prix que M. Strowski aux grains d'idées sérieuses qui lui paraissent insignifiants chez l'athée Vanini ; je trouve sévère de les compter pour rien, quand on passe d'autre part à l'honnête Mersenne ses sottises. M. Strowski regarde surtout les libertins à travers le P. Garasse, et ne tient pas assez de compte du fait qu'un exposé sérieux et grave d'idées libertines n'était pas possible en France. On a beau jeu à reprocher aux esprits forts leurs demi-mots, leurs hochements de tête et leurs sourires, quand on est tout prêt à les brûler, s'ils en disent plus. Pour la science, M. Strowski me paraît la réconcilier avec la religion un peu plus qu'il ne faut, même au dix-septième siècle, ou, si l'on veut, donner trop de sens à leur coexistence dans les mêmes esprits en ce temps. Le vrai me paraît être que beaucoup de savants étaient gens pieux, dont la foi et la science vivaient chacune à part

sans se heurter, mais sans se connaître, et que l'ennemie de la religion, l'étude suspecte, c'était alors non pas la science encore occupée aux problèmes particuliers et aux recherches de détail, mais la métaphysique. Cependant déjà Galilée avait éprouvé le danger des vérités scientifiques trop larges, qui changeaient le système des représentations traditionnelles de l'univers auxquelles la religion s'était accommodée, et par là enchaînée. Il y a ainsi bien des points où il me semble que plus d'un lecteur ne pourra adopter entièrement les points de vue de M. Strowski, et sentira quelque besoin de résister à certaines expositions très ingénieuses et très subtiles. Cette réaction fait d'ailleurs partie du plaisir que procure ce petit livre suggestif et stimulant.

Georges Gendarme de Bévotte, professeur au lycée Louis-le-Grand. — **La légende de don Juan, son évolution dans la littérature, des origines au romantisme.** Paris, Hachette, in-8°, 1906.

Gros sujet, gros livre, et bon livre. M. de Bévotte nous fait un exposé complet de l'état actuel de la question de *don Juan*. Il en étudie les origines et il en suit le développement à travers les littératures des divers pays d'Europe, Espagne, Italie, France, Angleterre, Allemagne, Hollande : il s'arrête lorque Byron et Hoffmann annoncent la transformation romantique du personnage de don Juan. A une très vaste et précise information, M. de Bévotte a ajouté s recherche et sa critique personnelles. Quoiqu'il soit prudent et judicieux en général, on pourrait le chicaner parfois sur la rigueur de certain raisonnements, sur la valeur de certains arguments, et substituer sur un certain nombre de points des probabilités à ses certitud s et des possibilités à ses probabilités. Je veux bien dire que Villi rs et Dorimon reproduisent Giliberto : c'est commode pour abréger; il serait long de dire : « ... reproduisent une comédie italienne qui n'est pas celle de Cicoguini, et que nous croyons être la comédie perdue de Giliberto, puisqu'on n'en connaît pas d'autres sur le sujet de don Juan ». Je reste sceptique davantage sur les raisons de croire que de Villiers a serré de plus près que Dorimon cet original que nous n'avons pas. Je demeure aussi plus réservé sur l'interprétation de notre *don Juan* : jé ne sais pas la pensée de derrière la tête de Molière, et je ne vois pas si évidemment qu'il donne raison à Sganarelle contre don Juan, ou qu'il compte le libertinage railleur de don Juan parmi ses vices et non parmi ses grâces. Je ne sais pas ce que Molière condamne, si c'est le principe de ne rien croire sinon que 2 plus 2 égalent 4, ou l'usage que don Juan en fait pour ôter de sa conscience le frein moral. En revanche j'admets avec M. de Bévotte que Molière n'a pas usé du *Burlador* : je ne sais si j'ai jadis écrit le contraire, en tout cas je l'ai dit dans certains cours; M. de Bévotte m'a convaincu. J'ignore si Molière savait l'espagnol, j'inclinerais avec M. Martinenche à le croire ; j'ignore s'il a eu en mains un exemplaire du *Burlador* : ce que je crois savoir, c'est qu'il n'y a rien pris, puisque l'indice le plus sérieux de la connaissance qu'il en aurait eue se tire du sonnet du *Misanthrope*. Et la seule chose qui importe ici, c'est l'usage de la pièce espagnole, non le fait matériel d'en avoir su l'existence. D'ailleurs très souvent M. de Bévotte me paraît indiquer les meilleures directions et les solutions actuellement vraisemblables. Il a cherché avec raison dans les mœurs particulières des nations les causes des transformations de la légende en passant d'un pays à l'autre ; et son étude ici est d'un ton tout à fait juste. Ça et là quelques menus détails sont à retrancher ou à ajouter. Bussy, enlevant Mme de Miramion,

n'a rien de don Juan : il veut le mariage pour avoir la fortune. Pour marquer combien la scène de M. Dimanche plonge dans la réalité, il eût fallu recueillir les deux ou trois anecdotes de Tallemant sur l'archevêque de Reims Valençay : le rapport est curieux. Ma plus grosse, ma seule grosse critique portera sur le chapitre du don-Juanisme par lequel s'ouvre le volume : il est inutile, et en plus d'un endroit discutable. J'aurais préféré que M. de Bévotte, fidèle à la méthode historique dont il a fait un bon emploi partout ailleurs, nous expliquât pourquoi l'antiquité dans sa littérature n'a rien créé d'analogue au type de *don Juan* alors qu'elle avait des dieux et des héros d'où il pouvait se développer, Jupiter, Thésée, Jason, et quelles conditions de mœurs et de croyances, quels états de la conscience moderne devaient être réalisés pour que la légende, je ne dis pas dût, mais pût naître. Et pour le don-Juanisme c'était historiquement, non en psychologue et par hypothèses personnelles, qu'il en fallait parler au cours, et non au début de l'étude. Il eût été intéressant de montrer à quel moment commence à se former, dans la légende de don Juan, une conception du don-Juanisme, et comment elle a pour effet de repousser au second plan les éléments légendaires qui jusque là étaient les caractéristiques du sujet, pour amener au premier plan le type moral et l'« état d'âme » de don Juan, indépendamment de tous les actes et incidents traditionnels sans lesquels auparavant le sujet n'aurait plus existé. Il y a là peut-être une lacune dans la si riche et intéressante étude de M. de Bévotte. Sa seconde partie la comblera sans nul doute. Car c'est au XIXe siècle que l'analyse ou la peinture du don-Juanisme prévalut décidément sur les faits légendaires.

Maurice Masson, professeur de littérature française à l'Université de Fribourg (Suisse). — **Fénelon et Madame Guyon.** Documents nouveaux et inédits. Paris, Hachette et C[ie], 1907, in-16.

La correspondance de Fénelon et de M[me] Guyon qui est ici publiée n'est point à proprement parler inédite. Elle a été imprimée au XVIII[e] siècle. Mais pendant tout le XIX[e] siècle on l'a regardée comme apocryphe. Seul M. Eug. Ritter, avec cette exactitude et cette sûreté de jugement qu'il a appliquées à tant de parties de notre littérature, avait reconnu du Fénelon authentique dans le fatras dédaigneusement repoussé par l'abbé Gosselin. M. Masson nous apporte aujourd'hui une démonstration, aussi rigoureuse que la matière le comporte, de l'authenticité des lettres tant de M[me] Guyon que de Fénelon. Il a essayé un classement chronologique qu'il a établi avec ingéniosité, et très vraisemblablement. Son commentaire éclaircit les allusions et endroits obscurs du texte dans la mesure du possible. Une introduction pénétrante et pleine de sympathie, sans aveuglement, pour les deux personnages, nous fait l'histoire curieuse de leurs relations, et de l'étrange ascendant que M[me] Guyon exerça sur Fénelon. Enfin, un fragment inédit de l'autobiographie de M[me] Guyon, et des cantiques spirituels composés par les deux amis complètent le volume. Le tout constitue une contribution intéressante à l'histoire de Fénelon et à la psychologie religieuse. On ne peut s'empêcher de remarquer que l'autorité catholique, en frappant impitoyablement ces petites églises ferventes qui se formaient autour d'un illuminé, a contribué plus qu'aucune force laïque à affaiblir en France le sens religieux. En pays protestant, M[me] Guyon se fût développée librement, elle eût réveillé la foi dans des âmes et rendu vigueur au principe chrétien. Elle est tout à fait de la famille des Fox, des Wesley, et du fondateur de l'Armée du Salut. En

France, elle a été réduite à catéchiser clandestinement quelques initiés, à faire une coterie au lieu d'une Église, et le mouvement qui partit d'elle, gêné, circonscrit, réprimé, fut vite anéanti. Aucun « réveil » ne l'a suivi. D'ailleurs c'était une sorte de folle, et rien n'est plus triste en un sens que la manière dont ce bel esprit de Fénelon recueillait l'inépuisable galimatias de cette visionnaire. Tout ce marivaudage métaphysique du pur amour devient vite insupportable. Et il fait une doctrine singulièrement aristocratique, où l'orgueil humain — l'orgueil de la folle et l'orgueil de l'homme d'esprit — trouve son compte. Mais qui sait si tout cela ne se serait pas purifié au grand jour, au grand air, par la nécessité de s'adapter au peuple chrétien, si la persécution n'avait réduit le mouvement à une cabale secrète? Et qui sait si, dans la prédication publique, le côté mesquin du pur amour, cette vaniteuse préoccupation d'une perfection donnée à peu, cette joie égoïste d'avoir des grâces spéciales de Dieu et une relation particulière à Dieu, si cela ne se fût pas élargi en une belle doctrine de désintéressement pieux, et n'eût pas abouti, dans une forme encore catholique à la disqualification du formalisme théologique au profit de la foi, de l'esprit intérieur? Il se peut fort bien que le catholicisme se soit retranché là, comme dans le jansénisme, des possibilités de rajeunissement et de renaissance : imaginez l'anglicanisme ayant étouffé le quakerisme et le méthodisme. De ce point de vue, cette extravagante écrivassière de Mme Guyon devient fort intéressante, et l'on prend son parti de ses écoulements verbeux et de ses éternels ressassements.

Les grands Écrivains de la France : **Mémoires de Saint-Simon.** Nouvelle édition... par **A. de Boislisle**... avec la collaboration de M. L. Lecestre. T. XIX. Paris, Hachette, in-8°, 1906.

Nous avons ici la suite de l'année 1710. Comme dans les précédents volumes, deux appendices nous donnent, l'un les additions de Saint-Simon au journal de Dangeau qui correspondent à cette partie des Mémoires, l'autre diverses pièces et documents sur les personnages et les événements dont le récit fait mention.

Edmond Estève, maître de conférences à la faculté des lettres de Poitiers. — **Byron et le romantisme français.** *Essai sur la fortune et l'influence de l'œuvre de Byron en France de* 1812 à 1850. Paris, librairie Hachette et Cie, in-8°, 1907.

M. Estève commence par étudier le Byronisme avant Byron, et ce qu'il y a d'éléments français dans Byron. Après cette introduction, il divise son travail en deux parties, l'une qui nous expose la diffusion du Byronisme en France, les étapes et l'apaisement de cette influence : l'autre où sont marquées la nature et la gravité de l'empreinte marquée par Byron sur les principaux écrivains (Hugo, Lamartine, Vigny, Musset) et sur les principaux genres (Théâtre, Roman). Un appendice bibliographique contient, entre autres choses, une liste des éditions anglaises et des traductions de Byron qui ont paru en France de 1816 à 1850. Le livre de M. Estève est excellent. Il a fouillé son sujet avec conscience et avec bonheur ; il a réparti intelligemment la masse des faits qu'il avait recueillis, de façon que le lecteur n'est jamais écrasé. Il a conçu et exécuté son travail avec une méthode sûre. On a regretté qu'il ne fût pas entré plus avant dans l'analyse littéraire, et qu'il n'eût pas marqué avec assez de détail les différences de tonalité, d'esprit, de goût entre les

imitations françaises et les passages originaux de Byron ; trop souvent il indique les sources, fait les rapprochements et nous laisse à faire l'exercice du sentiment littéraire. Il est vrai qu'il nous a mis en main tous les moyens de le bien faire, et je ne lui tiens pas rigueur de n'avoir pas voulu grossir son livre de ces comparaisons minutieuses. Je regrette davantage que, trop occupé du fond de la poésie, sujets, conceptions, états de sentiment, il ait négligé de faire un chapitre sur la part de Byron dans la formation du « style romantique » (éloquence débordante, désordre frémissant, concerté et logique au fond, images intenses), il y aurait là peut-être une des causes de son succès, même en tenant compte de l'affaiblissement des traductions, et de son abandon ultérieur, quand le romantisme eut produit ses chefs-d'œuvre. Enfin peut-être eût-il été bon de se renfermer moins exclusivement dans la considération des poésies, romans et drames : dans les écrits de Michelet par exemple, M. Estève eût pu trouver des traces de byronisme. Mais c'est là fort peu de chose. L'impression générale que donne le travail de M. Estève, est celle d'une recherche aussi complète, exacte et étendue qu'il était possible de la souhaiter.

Alfred de Vigny. — **Helena**, poème en trois chants réimprimé en entier, sur l'édition de 1822, avec une introduction et des notes, par Edmond Estève. Paris, Hachette, in-8°, 1907.

L'introduction et les notes éclairent les sources du poème et les influences subies par Vigny. M. Estève fournit des conjectures fort raisonnables sur la date de la composition du poème, qui n'est pas celle que Vigny a donnée. Isaac Roney, dans la *Revue d'histoire littéraire*, vient de démontrer qu'il y a plus d'une erreur dans le *Journal d'un poète*, et que notre respect de Vigny doit être sans superstition. L'édition de M. Estève est très bonne : que n'avons-nous la pareille pour toutes les poésies ?

Léon Séché.—*Études d'Histoire romantique:* **Alfred de Musset.** I. L'homme et l'œuvre. Les camarades. II. Les Femmes (*Documents inédits*). Paris, Société du Mercure de France, 2 vol. in-8°, 1907.

Dans le premier volume, on goûtera d'intéressantes études sur les amis et camarades de Musset, Tattet, Guttinguer, Arvers, et sur son frère Paul et d'Alton-Shée. Le second volume consacre de curieux chapitres à Madame Jaubert (*la marraine*), et à Madame Allan : il y a aussi des faits et des documents inédits dans ceux qui nous présentent la princesse Belgiojoso, Rachel, et Louise Colet. Un appendice nous donne les variantes des manuscrits originaux du *souper chez Mlle Rachel* et des *Stances à la Malibran*. Au total ces deux gros volumes, faits un peu vite, et où tout n'est pas d'égale valeur, se lisent avec plaisir et contiennent assez de nouveau pour ne pouvoir être désormais négligés dans toute étude sérieuse sur Musset. Ils en éclairent surtout l'entourage, le milieu habituel, et s'ils ne nous apprennent pas grand chose sur les amours éclatants du poète avec George Sand, ils font sortir de l'ombre un certain nombre de figures de femmes que Musset mêla à sa vie, et que l'histoire de Venise et les *Nuits* faisaient un peu trop oublier.

Alfred de Musset. — **Correspondance (1827-1857)**, recueillie et annotée par Léon Séché. Paris, Société du Mercure de France, in-8°, 1907.

Je n'ai fait que feuilleter rapidement ce volume, mais je ne veux point attendre davantage pour faire compliment à M. Séché d'avoir eu l'idée de rassembler la correspondance de Musset. J'entends bien qu'il a manqué de patience, et qu'en attendant un peu, ou beaucoup, il eût pu nous offrir un recueil plus complet. Mais jusqu'à quand eût-il fallu attendre? Où aurions-nous été, quand se serait imprimé ce recueil bien complet? Je suis content, pour ma part, que M. Séché se soit hâté de me donner tout ce qu'il pouvait à l'heure actuelle réunir. C'est un enrichissement notable de la maigre publication qui a été faite dans les œuvres complètes. Précieuses surtout sont les lettres à Mme Jaubert que M. Séché nous garantit moins défigurées et mutilées par la marraine que M. Clouard, dont le témoignage en cette matière est si considérable, ne l'avait dit. Il n'est pas d'accord non plus avec M. Clouard sur les dates de plusieurs lettres. Ce premier volume nous aidera à en attendre plus patiemment un second que M. Séché nous laisse espérer, et que je souhaite qu'il arrive à constituer.

Fernand Baldensperger, professeur à l'Université de Lyon. — **Bibliographie critique de Gœthe en France.** Paris, Hachette et Cie, in-8°, 1907.

Le cadre de cette excellente publication est celui du livre publié par M. Baldensperger, sur *Gœthe en France* : il a seulement ajouté ici un chapitre : le *Renouveau de la notion de culture* où il a groupé quelques manifestations de ces dernières années. Dans sa conclusion, M. Baldensperger a rassemblé quelques témoignages sur la renommée française de Gœthe : des 26 numéros qui composent le chapitre, on est tout surpris d'en trouver une dizaine qui s'échelonnent de février 1904 à avril 1905. Gœthe aurait donc eu récemment chez nous un renouveau d'influence ? Mais non, il ne s'agit que de comptes rendus de presse; je crois bien que tous ces témoignages, ou la plupart, ont été provoqués par l'apparition du livre de M. Baldensperger que je rappelais tout à l'heure. Il aurait dû nous le dire; cela en change un peu la valeur, et ôte l'idée d'y chercher une préoccupation spontanée et simultanée de tant d'esprits différents. On ne saurait dire trop de bien de l'ouvrage que M. Baldensperger nous offre aujourd'hui. Il est neuf et original : je ne connais rien de pareil en France. Cette bibliographie nous donne les pièces justificatives de l'étude sur *Gœthe en France* : traductions, adaptations, continuations, critiques, commentaires, appréciations, témoignages significatifs ou par leur valeur moyenne ou par l'importance de ceux qui les rendent, on voit rassemblés là et clairement distribués les textes et faits qui font comprendre l'étendue et la nature des influences exercées sur les esprits français par l'œuvre et la vie de Gœthe. Cette ample bibliographie n'est pas sèche : on peut non seulement la consulter mais la lire, et ce n'est pas là le moindre mérite de M. Baldensperger. Il a rendu sa bibliographie amusante en en accroissant l'utilité, par la richesse des notes critiques qui vident chaque écrit ou témoignage cité de la meilleure part de sa substance. Il y a là un type d'instrument de travail dont la multiplication est désirable.

Die Gobineau-Sammlung *des kaiserlichen Universitats-und Landesbibliothek*, von **Ludwig Schemann.** Strassburg, in-8°, 1907.

J'ai déjà parlé de Gobineau ici même (15 oct. 1905); j'en ai dit les mérites (p. 242), et j'en ai dit les faiblesses (p. 243). Avec ce mélange de

distinction native et d'impuissances éclatantes qui font sa caractéristique, Gobineau, je le répète, mérite d'être connu, et pour lui-même, pour son agréable talent d'homme du monde intelligent, et pour l'aliment qu'il a fourni à la pensée allemande. On ne peut donc que remercier M. Schemann du dévouement qu'il a mis à assurer la conservation et l'étude des papiers de Gobineau, déposés par lui à la bibliothèque de Strasbourg. Ce qu'ils renferment de plus intéressant sera sans doute la correspondance. Mais on ne peut s'empêcher de remarquer que le culte rendu en Allemagne à Gobineau ne se fonde point sur des raisons littéraires et scientifiques. Ce n'est pas par ses mérites réels de voyageur curieux et clairvoyant, de causeur éveillé et suggestif, de moraliste fin et original, qu'on le goûte dans le Gobineau-Vereinigung; c'est par tout ce qui fait de cet homme distingué un raté, d'espèce supérieure, si vous voulez, mais bien et authentiquement raté; c'est par les prétentions et les théories qui lui tenaient tant au cœur, et qui n'ont été, au total, qu'un avortement, c'est par là que l'Allemagne s'entête à le saisir; et c'est là ce qui est faux. Quand on entend évoquer les noms de Molière, Shakespeare, Dante pour justifier le dépôt des reliques de Gobineau dans la bibliothèque de Strasbourg, on est saisi de l'énorme disproportion de cette idolâtrie et de la réelle portée de l'œuvre. On est bien obligé de rappeler que cet homme du monde aux vues larges, à l'esprit vif fut un savant plus que douteux, un artiste littéraire insuffisant, et se révéla, tout « fils de roi » qu'il se disait, entièrement impuissant à l'action. Lisons le donc, car il en vaut la peine, mais mettons le à son rang, bien loin des génies directeurs de l'humanité, dans la région des hommes d'esprit qui ont osé plus qu'ils ne pouvaient, à côté de Ballanche, si vous voulez : sa part sera encore assez belle.

Jules Douady. — William Hazlitt l'essayiste. Paris, librairie Hachette, in-16, 1907.

Je ne parle pas de ce volume comme d'un ouvrage d'histoire de la littérature anglaise : il appartient à ce titre à un de mes collaborateurs. Je le retiens comme un livre français, une œuvre artistique en prose : il faut lire la vie de William Hazlitt même si l'on n'a cure de littérature anglaise, et si l'on n'a jamais lu et ne veut jamais lire une ligne de cet « essayiste ». Il paraît que c'est une thèse de doctorat ; cela n'y ressemble guère, et je suis bien aise de n'être pas obligé de me demander si l'on a le droit d'entendre ainsi la thèse de doctorat, ni le travail d'histoire littéraire. Je lis ce volume comme un livre français, comme un roman, comme je lis Jean Christophe; et il me charme. Les partis pris sont étranges. Presque tout le détail de cette vie est tiré des écrits de Hazlitt, et il n'y a pas, je crois, une citation de Hazlitt. L'âme de Hazlitt est mise à nu, toute une psychologie fine, délicate, originale, se déroule, extraite des confessions que Hazlitt a semées dans ses essais : et pas une fois la parole ne lui est donnée. Les rares citations sont d'auteurs que Hazlitt a cités; c'est ainsi que nous avons une page de Bolingbroke, et pas une ligne de Hazlitt. Les notes par lesquelles M. Douady consent à permettre aux spécialistes de retrouver ses sources, sont rejetées à la fin du volume, et aucun appel dans le texte n'invite l'œil à distraire l'esprit de l'impression du texte. Ainsi est obtenue et maintenue jusqu'à la dernière page l'unité harmonieuse de l'œuvre. La réussite est complète. Je ne sais pas si c'est Hazlitt que M. Douady a fait revivre, mais il a fait vivre un homme; il a fait évoluer devant nous une conscience d'homme, douloureuse, frémissante, mobile, imparfaite, et au total

bonne. Rien de plus poétique et de plus touchant que le récit de la passion de Hazlitt pour l'énigmatique Sarah Walker, que nous ne voyons qu'à travers les visions de l'amoureux. M. Douady a mêlé cette vie humaine dans une nature qui, elle, est bien la nature anglaise, toute baignée de cette lumière qu'on voit dans les tableaux de la Galerie Nationale. Vraiment, cela m'a plu beaucoup.

Les satyres de Boileau commentées par lui-même et publiées avec des notes par **Frédéric Lachèvre**. Reproduction du Commentaire inédit de Pierre Le Verrier avec les corrections autographes de Despréaux. Le Vésinet, Courmenil, 1906, gr. in-8°.

Il y avait longtemps que Boileau n'avait eu la bonne fortune d'une aussi importante publication d'inédit. Le commentaire de Le Verrier n'ajoute pas seulement à celui de Brossette, et n'enrichit pas seulement de précisions nouvelles l'interprétation de l'œuvre et la biographie de Despréaux: mais ce qui en fait l'incomparable valeur, c'est qu'il est annoté, rectifié, refait par le poète. Et ainsi, outre ce qu'il nous apporte de neuf, il authentique plus d'une fois la tradition.

M. Lachèvre, dont le nom seul est une garantie d'exactitude, a fait cette publication avec une conscience que la seule disposition typographique du texte suffit à manifester.

Gauthier-Ferrières. — Gérard de Nerval, *La Vie et l'Œuvre*, (1808-1855). Paris, Alphonse Lemerre, 1906, in-18.

Jolie étude, vive, divertissante, émouvante. Gérard de Nerval est un charmant écrivain, et c'est lui qui parle presque d'un bout à l'autre du volume. M. Gauthier-Ferrières s'est discrètement effacé. Je m'en plains un peu à certain égard. On nous conte d'après Gérard de Nerval ses aventures de jeunesse et de voyage. Mais il avait une imagination charmante; il en avait tant qu'il en avait trop, et l'on se demande ce qu'il y a de vrai dans tout cela. J'aurais souhaité que M. Gauthier-Ferrières entreprît de faire pour *Silvie* et autres récits ce qu'on a fait pour *les Confessions de Rousseau*, et qu'il essayât de ressaisir la réalité crue, peut-être vulgaire et terne. Son livre en eût été moins coquet; mais le charme, plus âpre, n'eût pas été moindre.

Lucien Pinvert. — Sur Mérimée, à propos d'ouvrages récents. Paris, Librairie Henri Leclerc, 1906.

Ce petit volume pourrait s'intituler *Guide sommaire pour la bibliographie de Mérimée*; il nous indique ce que peuvent nous fournir les travaux de Tourneux, Spœlberch de Lovenjoul, et Vicaire; et il les complète par un certain nombre de renseignements très utiles. Tout lecteur curieux de s'informer sur Mérimée goûtera cet essai qui, pour n'avoir pas, au premier abord, l'attrait des études littéraires ou psychologiques, n'en conduit pas moins par la précision à une connaissance savoureuse.

Eugène Langevin. — José Maria de Heredia, avec une bibliographie. Paris 1907, brochure in-8°.

Étude intéressante sur l'art de Hérédia et les sources de son inspiration. M. Langevin montre comment il imite : c'est tantôt Leconte de

Lisle et tantôt Banville; et de Virgile à Gaston Deschamps la liste est longue des fournisseurs chez qui Heredia s'approvisionne. M. Langevin pense que l'auteur des *Trophées* n'emprunte pas à Hugo. Il y a longtemps que j'ai remarqué que la fin du sonnet d'*Antoine et Cléopâtre*,

> Vit, dans ses larges yeux étoilés de points d'or,
> Toute une mer immense où fuyaient des galères

est la condensation d'un morceau de *la Rose de l'Infante*. Au fond de l'œil vitreux de Philippe II, sous

> Cette prunelle autant que l'Océan profonde,
> Ce qu'on distinguerait, c'est, mirage mouvant,
> *Tout un vol de vaisseaux en fuite dans le vent,*
> Et, dans l'écume, au pli des vagues, sous l'étoile,
> *L'immense* tremblement d'une flotte à la voile.

GUSTAVE LANSON.

Charles Maurras. — Le Dilemme de Marc Sangnier. *Essai sur la démocratie religieuse.*

L. Dimier. — Les Maîtres de la Contre-Révolution au XIXe siècle. Leçons données à l'Institut d'Action Française. Chaire Rivarol, février-juin 1906.

Comte Léon de Montesquiou. — Le Système politique d'Auguste Comte.

Librairie Nationale, 3 vol. in-12 de XXX-283, 357, VI-346 p. — Ouvrages émanés de l'Institut d'Action Française.

M. Sangnier avait écrit que la nécessité s'imposerait tôt ou tard aux esprits dégagés de toutes les superstitions, de choisir entre le positivisme monarchique de l'Action française et le christianisme social du Sillon. M. Maurras riposte par une critique, terrible sous allure bénigne, de M. Sangnier. Il l'exclut à son tour et du catholicisme et du christianisme social, et le rejette au protestantisme, à l'individualisme, à la république, à l'infamie. Je n'entrerai pas dans leur querelle; ils ont tous deux du talent et du cœur, et me paraissent bien se disputer la peau d'un ours qui n'est pas pour eux. Mais je ne peux pas cacher à M. Maurras combien j'ai trouvé pénible non pas son effort dialectique pour éliminer M. Sangnier (ceci est de bonne guerre), mais son appel réitéré aux rigueurs du pouvoir ecclésiastique. Cela n'est plus de l'ordre de la pensée. — A la critique se mêle une profession de foi. M. Maurras estime, comme on sait, qu'un patriciat héréditaire (soit, en France, une royauté), est le fondement nécessaire d'un État qui veut vivre. Ici non plus je ne discuterai pas. Mais supposé qu'il ne soit pas certain qu'on réussisse à faire vivre la démocratie, il est très certain, en revanche, que la royauté a péri, et par les mêmes raisons précisément qui entraîneraient la perte de la démocratie : le mépris de l'intelli-

gence, l'inaptitude à comprendre les réalités d'où se déduisent les nécessités, l'incapacité d'adapter les moyens à des fins clairement vues, l'utilisation systématique des incompétences, etc. M. Maurras a sûrement l'histoire contre lui; les faits ruinent son tableau historique (p. 114-115). Il est hardi de prolonger jusqu'en 1789 le bienfait de l'institution royale; et Louis XIV? et Louis XV? et Louis XVI finissant? Il est inexact de donner le XIXe siècle pour un siècle de démocratie. En est-il seulement la préparation? Si oui, une préparation terriblement hésitante et gauche, et même souvent contradictoire.

M. Dimier prétend qu'entre l'intelligence et la Révolution, il y a antinomie (que d'antinomies!). Pour le prouver, il nous apporte une préface et treize études sur les Maîtres de la Contre-Révolution au XIXe siècle : Maistre, Bonald, Rivarol, Balzac, en politique; Courier, Sainte-Beuve, en littérature; Taine, Renan, Fustel, dans les sciences historiques; Le Play, Proud'hon, dans les sciences sociales; les Goncourt, dans la critique d'art; Veuillot, dans le Catholicisme : tous penseurs qui ont condamné au nom du bon sens, de la raison, de la science, la République et la Démocratie. — Il apparaît à première vue que M. Dimier a mis quelque arbitraire et quelque complaisance dans le choix de ses grands hommes : ni ils ne sont tous des penseurs, au même titre et au même degré, ni ils ne sont tous les penseurs du siècle. Mais je ne le chicanerai pas là-dessus. Quand il aurait en effet pour lui tous les prophètes du passé, il n'aurait rien gagné encore, pour trois raisons. 1°) Parce qu'il ne critique absolument pas ses témoins; qu'il les prend pour des intelligences pures, absolues, éternelles, et leur parole pour vérité d'évangile; qu'il ne cherche jamais à mesurer ce que la défense égoïste et inquiète de leur privilège spirituel, ce que la peur et la mésintelligence de la démocratie ont pu leur inspirer — comme à la majorité du très contre-révolutionnaire XIXe siècle qui les a nourris — d'erreurs, de préjugés, d'étroitesse, de méchanceté même. 2°) Parce que leur autorité est pour une très large part, à mon sens, une autorité usurpée. Nous reconnaissons nos maîtres à leur méthode, non à leur doctrine, et nous ne faisons provisoirement confiance à leur doctrine que dans la mesure où leur méthode la recommande. Or, il est certain qu'à peu près tous les témoins de M. Dimier ont magistralement ignoré l'art de penser avec méthode. Il prend Renan, Taine et Sainte-Beuve, par exemple, dans le neuf de leur gloire; mais il verra quel déchet formidable leur autorité subira dans l'avenir. Le talent (au sens ancien du mot) n'est pas présomption de vérité; au contraire, dirais-je volontiers; car il exprime le tempérament, il signifie subordination de la raison critique à la sensibilité. 3°) Parce qu'une statistique n'est jamais un procédé de démonstration valable, puisqu'une seule exception frappante, topique, suffit pour la fausser ou l'abolir. Vienne dans l'avenir (comme il en est venu dans le passé) un seul théoricien puissant de la démocratie : voilà la thèse de M. Dimier par terre, ou M. Dimier réduit à discuter sur les mots de raison, de science, de pensée et de penseur. — Pour démontrer l'opposition irrémédiable de la démocratie et de l'intelligence, il aurait fallu recourir à un procédé de démonstration non pas historique, mais dialectique. L'entreprise eût été rude, puisque la démocratie est l'accession de chacun à la mesure de pensée dont il est capable. Mais quand la démocratie serait, en effet, l'ennemie de la pensée dont elle suppose l'exaltation et la diffusion, en quoi se distinguerait-elle par là des autres formes de gouvernement? — Le livre de M. Dimier se recommande par ce qu'on appelle de la hauteur de pen-

sée; mais j'ai bien peur qu'elle ne manque de base. J'ai vu peu de livres, d'ordre historique cependant, plus entièrement conçus que le sien en dehors de la méthode historique.

M. de Montesquiou dédie son livre aux conservateurs et aux catholiques, avec le désir de provoquer entre eux et les positivistes intégraux une alliance de combat. Alliance de combat, en effet; il n'y en a pas d'autre possible, et celle-là, comme toutes ses pareilles, amènerait aussitôt après la victoire, entre les alliés, la brouille et la guerre. Le catholicisme triomphant couperait court à tout essai d'organisation du Pouvoir Spirituel positiviste; celui-ci, s'il l'emportait, enterrerait définitivement le catholicisme, du reste avec beaucoup de fleurs. Le petit nombre des orthodoxes comtistes rendrait d'ailleurs cette alliance inféconde. — Cette vue mise à part, M. de Montesquiou fait du système politique d'Aug. Comte un exposé probe, exact et clair, presque entièrement dépourvu de commentaire, c'est-à-dire de pensée externe, donc utile à tout le monde.

Gabriel Compayré. — Le Père Girard et l'Éducation par la langue maternelle. 1 vol. in-18 de 115 p., Collection des grands Éducateurs, Paris, Delaplane.

Le P. Girard (1765-1850) est un cordelier fribourgeois, qui a relevé l'instruction et opéré une révolution pédagogique dans son pays. Son idée essentielle fut de donner l'éducation (morale, religieuse, etc.) par l'enseignement de la langue maternelle. M. Compayré vient à propos ranimer son souvenir, qui s'en allait; il révèlera probablement son existence à bien des lecteurs. L'étude qu'il lui consacre est établie avec son information et son autorité coutumières.

Gustave Rudler.

LIVRES REÇUS

Georges Valois : *L'Homme qui vient,* Philosophie de l'Autorité (1 vol. in-18 de XXVI-269 p., Librairie Nationale). — Firmin Raillon : *Vers les temps nouveaux par l'éducation intégrale et par la femme* (1 vol. in-16 de 225 p., Léon Vanier). — L. Rouzic, aumonier « Rue des Postes » : *Essai sur l'Amitié* (1 vol. in-32 de 340 p., Lethielleux). — Anatole Willox : *Conscience nouvelle* (1 vol. in-32 de 71 p., Sansot). — Pierre Plessis : *La Voie lactée,* Poésies diverses (1 vol. in-16 de 120 p., Librairie Internationale). — Hélène Vacaresco : *Nuits d'Orient,* Folklore roumain (1 vol. in-32 de 95 p., Sansot). — Fridolin Wehm : *Glanes au Passé,* Poésies (1 vol. in-16 de 304 p., Nice, Visconti). — Maxence Legrand : *La Fille de Caïphe* (1 vol. in-32 de 78 p., Sansot). — Fernand Divoire : *Cérébraux* (1 vol. in-32 de 172 p., Le Chroniqueur de Paris, 52, Rue de Bourgogne). — Abel Givraines : *La Fille de Jefté,* drame biblique en trois actes, en prose rythmée (1 vol. in-8° de 24 p., Typographie Maréchal, Paris). — Renée Vivien : *Le Christ, Aphrodite et M. Pépin* (1 vol. in-32 de 30 p., Sansot).

LITTÉRATURE ALLEMANDE

M. Piquet me fait observer que mon compte rendu de son *Précis de phonétique allemande* (15 mai 1907), en soulignant surtout les qualités de clarté et de simplicité de ce livre, risquait de le faire prendre pour un manuel absolument élémentaire à l'usage des *seuls* débutants. Pour éviter cette interprétation je tiens à dire que l'ouvrage de M. P., au courant des travaux récents des germanistes, est, malgré son caractère de simplicité relative, aussi complet sur les questions importantes et d'un ton aussi élevé que les manuels faits à l'usage des étudiants allemands; qu'il contient un intéressant essai de phonétique descriptive, une série de tableaux synoptiques mettant en évidence la genèse des sons modernes, une carte des dialectes utiles à consulter, etc. J'ajoute enfin que, si j'ai émis le souhait que M. Piquet complétât sa phonétique par une morphologie, je n'entends pas nier par là que la phonétique ne forme à elle seule un tout complet et digne d'être étudié pour soi. Je ne conteste pas davantage, *a priori*, que la pbonétique scientifique ne puisse trouver son application dans l'enseignement des lycées; et je crois que M. Piquet rendrait service à nos collègues s'il voulait bien développer ses idées à ce sujet dans quelqu'une des revues où se débattent les questions de pédagogie des langues vivantes.

Henri Lichtenberger.

Revue des Revues

HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISE

DIX-SEPTIÈME SIÈCLE (*Suite*).

Ménage, *généalogiste*. — Rectification de ses erreurs sur les seigneurs de Château-Gontier [Du Brossay. *Mém. de la Soc. nat. d'agr. d'Angers*, 1902, pp. 87-105].

Sur la thèse de Mlle E. Samfiresco, *M. polémiste, philologue, poète*, cf. *Rev. U.*, 1903, I, 375 (M. G. L.), *Rev. d'Hist. Litt.*, 1903, 697-8 (M. P. B.), *Rev. Latine*, 1903, 162-3 (M. E. F.), *Literaturblatt für rom. u. germ. Philol.*, 1905, 365-6 (J. Haas).

Molière. — Points de biographie. *M. à Grenoble* (1652-8) [A. Prudhomme, *Bull. de l'Acad. delphinale*, XVII, 1903, 125-38]. M. y a été parrain à un baptême en août 1652. — *M. dans le Maine*. V. le livre de M. H. Chardon, *Nouv. documents sur les comédiens de campagne*, Champion, 1905, in-8°; cf. *Rev. Univ.*, 1905, II, 236 (M. G. L.), et *Rev. des lang. rom.*, 472-4 (M. E. Rigal). La plus récente biographie mise au point est celle qu'a donnée M. Ab. Lefranc dans son cours au Collège de France (cf. *Rev. des Cours et Conf.*, 1906, à partir du 1er semestre).

Sa mort et les médecins [L. Nass, *Chron. méd.*, 1902, pp. 405-408]. — Un fragment de sa mâchoire inférieure à la Bibliothèque de l'Université de Paris; don de M. V. Duruy [F. Chambon, *ibid.*, 1901, p. 173].

Iconographie. — Entre tous les portraits, le préférable est celui de Mignard, « essentiellement humain et vivant » [E. Lapierre, *Mém. de l'Acad. des inscript. et b.-lett. de Toulouse*, 1902, pp. 82-95; 1903, pp. 138-149]. — Le portrait de M. [M. J. Truffier, *Bull. de la Soc. de l'Hist. du théâtre*, 1903, 78-9].

Tartuffe. Comment il fut représenté pour la première fois [H. Suchier, *Rev. de l'Instruct. publ. en Belgique*, t. XLIX, 1er livr.]. — La mise en scène de *Tart.* [M. A. Antoine, *L'Éclair*, 15-1-05, reproduit *Merc. de Fr.*, 1-20-05].

Le *Misanthrope*, analyse de M. Eug. Rigal [*Rev. d'Hist. Litt. de la Fr.* 1906, 188-9, à propos de *Zeitsch für germ. und englischen unterricht*, 1905, p. 199 et 203].

Le *Don Juan de M.* [C. Coquelin, *Rev. de Paris*, 1-4-04, 555-94]. *Les origines de la légende de Don Juan*, par M. G. Reynier [*Rev. de Paris*, 15-5-06].

La genèse de G. Dandin. Il faut songer non pas seulement au *Décaméron* de Boccace, et à *la Jalousie du Barbouillé*, mais à tel fait-divers célèbre dans toute la Bretagne, dont M. Paul d'Estrée donne les détails (Palerne, dit marquis de Bussy d'Amboise, Nantes, 1648). G. Dandin est la seule pièce où la femme adultère semble avoir conquis le droit à l'impunité. Dans les années qui suivirent, la chronique rapporte une foule d'empoisonnements d'hommes mariés; l'arsenic « poudre de succession » [*Rev. d'Hist. Litt. de la Fr.*, 1903, 637-45].

L'Avare; sa valeur dans le théâtre de M. [H. Morf, *Herrig's Archiv*, CXII, p. 244].

La leçon de grammaire du *Bourgeois gentilhomme* a dû être faite d'après les souvenirs que M. a gardés du collège de Clermont. Le P. Jean Lucas, né en 1638, a laissé un poème latin : *Actio oratoris seu de gestu et voce libri duo*, publié en 1675. Les ressemblances sont assez frappantes; la formation des voyelles y est plus longuement traitée que celle des consonnes; l'auteur, plus jeune de 16 ans que Molière — et qui ne paraît pas avoir lu le *B. G.* —, a pu entendre au collège, d'un même maître, ladite leçon de grammaire [A. Gazier, *Rev. intern. de l'enseign.*, 15-1-04, pp. 13-15].

Le malade imaginaire. M. H. Quittard signale une forme primitive du prologue de cette comédie, intitulée *La Couronne de fleurs*, et conservée dans les manuscrits du musicien A. Charpentier (Bib. Nat.) [*Les Débats*, 14-7-05, supplt.; cf. *Rev. d'Hist. Litt.*, 1905, 736].

L'homme dans l'œuvre. — M. E. Rigal s'attache à combattre l'erreur des biographes et des critiques qui se figurent Molière sans cesse en train de se peindre dans ses comédies. Il ne faut pas confondre M., Shakespeare, Balzac, avec Chateaubriand, Byron, Lamartine. On a fait M. trop lugubre. La jalousie est représentée six fois dans ses pièces avant son mariage avec Armande; les railleries contre les médecins se trouvent déjà dans les farces de jeunesse; les figures de mères manquent dans le théâtre italien comme dans le sien; les allusions à l'avarice du père de M. sont fort contestables (M. a été réduit à de pieuses supercheries pour aider à son père dans le besoin); celles qu'on a voulu relever dans l'*École des Maris* et *l'École des Femmes* soulèvent des difficultés analogues. La seule allusion plus vraisemblable (scène d'Alceste avec Célimène, dans le *Misanthrope*) ne doit pas nous tromper; ces vers-là sont repris à *Dom Garcie*, lequel est antérieur au mariage de Poquelin. Il faut séparer le mari, dont nous ne connaissons

guère la conduite, l'auteur, qui fait parler chaque personnage selon sa nature, et le directeur qui distribue les rôles selon les aptitudes des interprètes [M. Rigal, *Rev. d'Hist. Litt. de la Fr.*, 1904, 1-21]. M. H. Morf essaie de faire ressortir ce qu'il y a d'actuel cependant dans les problèmes de l'éducation féminine ; ce ne sont pas là des portraits (Les deux *Écoles*), mais ce sont des études sur des circonstances de sa propre vie ; Alceste et Philianthe sont les deux voix que Molière entendait concurremment dans sa conscience ; dans l'*École des Maris*, il y a deux personnages pour traduire l'opinion complète de M. [*Herrig's Archiv*, CXIII, 459-60].

Les époques de la Comédie de M. [F. Brunetière, *Rev. des D.-M.*, 1-1-06, 201-16].

Sources de M. Sur *M. et le théâtre espagnol*, de M. E. Martinenche (Hachette, 1906, in-16), cf. *Rev. Univ.*, fév. 06, 138-9 (M. G. L.).

M. en Italie. — *L'imitation de pièces italiennes chez quelques prédécesseurs de M.*, *Zeitsch für frz. Spr. u. Litt.*, XXVII, 189-265, et tirage à part, Berlin, 1904 ; cf. K. Vossler, *Literaturbl. für rom. u. germ. Philol.*, 1905, 22-3.

Notes de M. Toldo pour servir à l'histoire de l'influence de M. en Italie. Les pièces de Nelli, de l'abbé Chiari, de Goldoni, de Casti, de Gorini Corio, de Genoina, de Rossi, sur les *Femmes savantes* et jusque dans le XIXe s., de Gherardi, de Goldoni, Federici, Riccoboni, Chiari, sur le sujet de *Don Juan* [*Journal of comparative Literature*, New-York, 1903, janv. mars, 66-81, oct. déc., 366-70 ; je n'ai pas pu voir le n° de juill.-sept., 229-264, où doivent être traitées les questions relatives à *Sganarelle*, à *la Princesse d'Élide*, au *Misanthrope*, au *Tartuffe*, au *Médecin*, au *Malade imag.*]. M. Toldo donne toute la bibliographie des études déjà parues sur la question de M. en Italie, *ib.*, 68 ss.

M. en Angleterre. Bibliographie par M. P. Toldo, *ib.*, p. 68 ss.

M. en Allemagne. Bibliographie, *ib.* — Sur l'ouvrage de M. P. Wohlfeil, *Die deutschen Mol. Uebersetzungen*, cf. M. H. Morf, *Herrig's Archiv.*, CXII, 462-3 ; sur la traduction allemande d'*Amphitryon* par M. Carl Mose, cf. *ib.*, 241.

Autour de M. — L'opuscule anonyme : *Descente de l'âme de M. dans les Champs-Élysées* (Lyon 1674), que M. G. Monval a retrouvé et fait réimprimer, ne saurait être, comme le veulent M. Paul Lacroix et d'autres bibliographes, de Dorimond, lequel était à cette date mort depuis quatre ans. Il y a peu d'intérêt à connaître le nom de ce poète souvent obscur, inintelligible et qui rime mal. Ex. d'un de ses vers : « Mais lui voyant porter un même casque qu'eux » [G. Vicaire, *Bull. du biblioph. et du biblioth.*, 1901, pp. 261-262].

HENRI CHATELAIN.

LES FÊTES DES LYCÉES ET COLLEGES DE JEUNES FILLES

Le 17 mai, au palais du Trocadéro, une fête solennelle a célébré le vingt-cinquième anniversaire de la fondation du premier lycée de jeunes filles.

M. Camille Sée, qui fut le promoteur de cette œuvre, en a d'abord constaté les étonnants progrès et en a indiqué les résultats si profonds. M. Lavisse a ensuite prononcé le discours suivant :

DISCOURS DE M. ERNEST LAVISSE

« Je suis heureux d'avoir été convié à apporter ici le salut de la vieille École normale de la rue d'Ulm à la jeune École normale de Sèvres, ou mieux de l'Enseignement secondaire des garçons à l'Enseignement secondaire des filles.

Permettez que je dise une raison particulière que j'ai de me plaire à la fête d'aujourd'hui. Il y a plus de quarante ans, je fus nommé directeur général de l'enseignement des filles. Bien grand honneur fait à ma jeunesse ! Mais c'était un titre pour rire que m'avait donné M. Duruy, dont j'étais alors le secrétaire au ministère de l'instruction publique. L'enseignement des filles qu'il me chargeait de diriger n'existait pas. Le bon et grand ministre venait de déclarer qu'il était nécessaire de l'instituer. Il avait fait la preuve de cette nécessité par de bonnes raisons. M. Duruy était riche en bonnes raisons heureusement, car d'argent, il n'avait guère. Il n'apportait pas un sou vaillant à l'entreprise de l'enseignement des filles. Il fit appel à de bonnes volontés. On commencerait modestement. On n'avait pas de maisons, mais les maires des villes trouveraient bien une petite place, ne fût-ce qu'une salle de mairie. Pas de personnel non plus ; mais les professeurs des lycées et des collèges ne refuseraient pas leur aide à l'éducation des filles. La rétribution de ce travail en surcroît serait modeste ou nulle peut-être. Mais M. Duruy n'aimait pas qu'on lui parlât de ces choses-là ; il appelait cela « changer la question ». La question était de faire une œuvre nécessaire. Son appel fut entendu. Des cours s'ouvrirent dans des villes. Ils réunirent quelques centaines d'élèves, pas beaucoup de centaines. L'idée parut extraordinaire. Elle fut très peu comprise. Ceux qui la comprirent le mieux furent ceux qui l'exécrèrent. Des malédictions tombèrent sur nous, mêlées d'injures. Nous nous défendîmes de notre mieux. Mais lorsque le ministère eut été retiré à M. Duruy, les cours secondaires des filles, à peine nés, dépérirent. Presque tous étaient morts en l'année 1870.

Comment reparut l'idée du droit des femmes à la pleine éducation, par qui elle fut présentée, soutenue ; comment le Parlement l'accueillit, la part prise à l'œuvre par M. J. Ferry, M. Camille Sée vient de vous le dire. M. Sée fut un des ouvriers les plus utiles de la première heure. Ce doit être pour lui une belle joie d'en admirer le succès, cette statistique triomphante, cette courbe ascendante, tant de lycées, tant de collèges, tant d'élèves, et mieux encore, l'opinion conquise, le mérite prouvé du

nouveau personnel enseignant, pas une erreur commise, pas un prétexte donné à la malveillance, une aptitude intellectuelle à la tâche, une aptitude morale aussi, et sous la modestie observée, la confiance en soi, l'amour de son métier, la fierté d'accomplir un grand devoir.

Ainsi donc, mesdames, Enseignement secondaire des filles, Enseignement secondaire des garçons, nous collaborons donc enfin à l'éducation nationale. Nous préparons les enfants à se bien servir de leur intelligence par l'attention, la réflexion, le raisonnement, le jugement. Nous cultivons en eux le sentiment du beau. Les lettres, les sciences, les arts, l'histoire, la philosophie sont nos moyens d'éducation. Et en même temps, pendant ces années de collège, peu à peu, par la collaboration de tous les enseignements, nous instruisons les jeunes esprits de l'état actuel des connaissances humaines. Car le collège a pour office de transmettre à l'humanité qui va vivre l'héritage de l'humanité qui a vécu.

Mais si, allant au même but par les mêmes moyens, avec les mêmes intentions et les mêmes espoirs, on peut dire que nous nous ressemblons comme frères et sœurs, c'est bien comme cela que nous voulons nous ressembler, n'est-ce pas? et pas davantage. Il ne faudrait pas vouloir nous trop ressembler. Ce serait une offense à la nature qui se vengerait. Nous verrions, et tout de suite, s'enlaidir la France, que nous voulons garder très belle.

Il faut donc qu'il y ait entre nos deux éducations des dissemblances. Mais lesquelles au juste? J'ai cru qu'il me serait facile de le dire. J'ai même pensé à en faire comme une théorie qui aurait été mon discours. Étant donné que l'éducation se répartit entre le cœur et l'esprit, lequel doit avoir la plus belle part dans l'éducation des garçons, lequel dans l'éducation des filles? J'étais porté à conclure que l'éducation du cœur devait dominer chez vous. Mais comme je me mis à réfléchir, je m'aperçus qu'il est très difficile de définir au juste le cœur et encore plus la raison. Nous inventons ainsi des abstractions pour la commodité de notre pensée. En y regardant de près, on voit qu'on ne peut s'en servir pour raisonner solidement.

Puis j'ai pensé que peut-être vous n'auriez pas été satisfaites du lot que je vous aurais attribué. J'aurais eu beau marquer une estime particulière au cœur, rappeler que nous savons par Pascal qu'il est très intelligent, et même qu'il a ses raisons que la raison ne comprend pas, et citer aussi une parole profonde de La Bruyère : « Oserai-je dire que le cœur seul concilie les choses contraires et admet les incompatibles? » Vous auriez pu croire que je prétendais vous reprendre quelque chose du droit à la raison qui vous est pleinement reconnu. Et j'ai renoncé. Je vous communiquerai seulement quelques réflexions simples.

Si je ne me trompe, il y a dans l'enseignement des filles une plus grande intimité que dans l'enseignement des garçons. Une maîtresse est plus proche de son élève que n'est un maître, plus de même sorte, si je puis dire. D'autre part, une femme presque toujours croit plus qu'un homme à la puissance de l'éducation, peut-être par l'effet de l'instinct maternel. Quant à l'élève fille, j'ose penser qu'elle n'est pas nécessairement une écolière parfaite. Elle a, je suppose, l'impatience de l'immobilité, l'impatience du silence, une promptitude à sauter d'une branche sur une autre, et maints caprices d'humeur. Mais tout compte fait, elle est plus docile que le jeune garçon.

Une autre différence entre les deux sortes d'élèves, c'est que la plupart des filles, jusqu'à présent du moins, ne cherchent dans l'éducation que l'éducation elle-même. Elles ne sont pas hypnotisées par des programmes d'examens. Entre leurs esprits et leurs études ne s'interpose

pas la préoccupation d'un coefficient, ne se lève pas l'ombre du monsieur qui cote une copie ou bien une interrogation de 0 à 20. Voilà de très heureuses conditions pour l'enseignement. Réunies, elles permettent que chez vous il soit ce que Michelet voulait qu'il fût, la communication de l'intime.

Or, voici un usage que je vous recommande de la grande liberté qui vous est donnée. Le plaisir que vous avez d'aimer ce que vous enseignez, laissez-le bien voir, et même montrez-le. L'idée haute que vous vous êtes faite soit des mathématiques, soit de l'histoire, soit des sciences physiques et naturelles, soit des lettres, ne craignez pas de l'exprimer aux occasions offertes. Cela ne répond pas aux questions d'un programme. Mais soyez certaines que c'est l'essentiel de l'éducation. Si chacune de vous, en ce qui la concerne, fait comprendre à ses élèves les diverses curiosités de l'esprit humain, ce qu'il cherche, comment il le cherche, ce qu'il a trouvé déjà, ce que cet esprit cherchera toujours et toujours trouvera, vous mettrez dans les jeunes âmes du sérieux, le sentiment de la dignité intellectuelle à laquelle vous les élevez, et en même temps de la confiance en l'humanité.

Cette même amitié de maîtresse à élèves vous permet aussi une sincère éducation du sentiment. J'ai entendu dire que des éducateurs, très dévoués à l'enseignement féminin, voudraient réduire à la portion congrue le sentiment, de peur qu'il ne devienne trop gros mangeur.

Mais s'il est vrai que la principale intention des fondateurs de l'Enseignement secondaire des filles ait été de fortifier la raison dans l'âme féminine, et de préciser et d'encourager le sens du réel, du réel qui a l'honneur d'être le vrai, ils n'ont certes pas voulu dessécher la sensibilité, éteindre l'imagination, défendre le rêve. Un collège de jeunes filles où les lettres et les arts seraient des hôtes suspectés, à cause des émotions qu'ils donnent, serait une médiocre maison.

Nous vivons sous le règne de l'esprit critique. Nous sommes en toutes choses des sceptiques préalables. Nous avons besoin de toucher du palpable concret. Des faits ! nous cherchons des faits ! Quand nous les avons trouvés, nous les examinons, les faits intellectuels et moraux, comme les faits physiques et naturels. Nous en cherchons la cause, ou du moins l'antécédent et le comment. Nous avons toujours peur d'être dupés. Ce travail de l'esprit critique est nécessaire et admirable. Depuis qu'il s'est répandu en France, il a produit une liberté intellectuelle qui ne s'y était jamais vue, et qui offre des possibilités à l'avenir. Mais en attendant, la faculté de s'émouvoir est comme suspendue.

En outre, nous sommes des ironistes. L'ironie est encore une précaution contre la duperie possible. Elle est dure aux banalités. Elle tient pour banales de simples vérités essentielles ou les éternels sentiments qui sont le fond de la vie morale, comme le pain est le fond de la nourriture, banal lui aussi, mais pourtant sacré. « Donnez-nous aujourd'hui notre pain quotidien. » L'ironie, par la peur qu'elle inspire du ridicule, nous conduit aux petites lâchetés du respect humain. Genre littéraire où des maîtres excellent, partout répandu, esprit de nos conversations, elle m'inquiète. On ne vit point que de sourires non plus que de critique. Imaginez-vous qu'on puisse se passer et d'admiration et d'enthousiasme ? Je suis bien sûr que non, mesdames. Et nous confions à votre garde ces sentiments qui firent dire et faire de belles choses à la France aux divers moments de son histoire.

Je sais, mesdames, quel soin vous donnez à l'éducation morale. Le péril a été par vous évité de gâter l'esprit féminin par le pédantisme et par l'orgueil du savoir. Il ne sort point de chez vous des « femmes

savantes ». Les plaisanteries qui ont accueilli les débuts de l'enseignement féminin ne font plus leurs frais. Vous préparez vos élèves aux devoirs sérieux et charmants de la famille. Vous les préparez aussi, et cela encore est nécessaire, à aimer l'esprit de leur temps. Vous ne prêchez pas des doctrines, certes. Vous ne voulez pas plus élever des femmes politiques que des femmes savantes. Mais vous savez bien dans quel sens va le monde. Votre devoir est d'orienter les jeunes âmes vers cet « ordre nouveau des choses » qu'aucune puissance au monde ne saurait arrêter. Vous en trouvez le moyen dans l'éducation de la sensibilité féminine.

Un des caractères de cette sensibilité est la faculté de compatir. Vous n'avez certainement pas de peine à éveiller chez vos filles la compassion pour les êtres dont la vie est moins heureuse que la leur. Mais faites-leur voir ce que c'est au juste que d'être malheureux.

J'ai entendu parler d'une idée charmante. Des lycées de jeunes filles ont adopté des écoles maternelles. L'école maternelle, c'est une belle leçon de choses pour une lycéenne. Elle enseigne qu'il y a des mères qui ne peuvent s'occuper de leurs enfants. Ceux-ci sont venus tout seuls à l'école, les enfants de cinq ans, de quatre ans même, menant les plus petits par la main. Il en est dont la nourriture est douteuse. Ces pieds ne sont pas tous sûrs d'être chaussés, ni ces épaules d'être couvertes. Plusieurs de ces petits êtres n'ont pas bien belle mine. La jeune lycéenne saura par les maîtresses de l'école des histoires lamentables. Elle compatira. Elle travaillera à coudre des vêtements pour les petits. Elle leur donnera des jouets dans les fêtes. Tâchez de savoir pourquoi elle fait ces choses gentilles. Si c'est un mouvement du cœur qui l'y porte, il est louable. Le sentiment religieux du devoir de charité est louable aussi. Mais l'éducation de notre temps doit faire comprendre qu'être secourable à un membre de la communauté qui a besoin d'être secouru, c'est aussi payer une dette. Il faut que nos lycéennes emportent dans la vie une bonne volonté envers le devoir social.

Mesdames, vous voyez que nous attendons beaucoup de cette collaboration dont je parlais en commençant. Elle nous est de tous points nécessaire. La vie générale s'est compliquée singulièrement dans tous les pays, en France plus que partout ailleurs. La France me paraît bien chargée une fois de plus de liquider le passé et de préparer l'avenir. C'est comme sa fonction historique d'essayer et de porter à la perfection les successives formes politiques et sociales. Fonction difficile, voire même périlleuse! Moi qui suis un optimiste, je crois que de même qu'elle a trouvé les lois et les mœurs des sociétés anciennes, la France trouvera celles de la société démocratique. Comment? Quand? Personne ne le sait. Le certain, c'est qu'elle a besoin des vertus qu'enseigne votre éducation : la raison, l'amour du vrai, le goût du réel, l'enthousiasme, l'espérance, l'amour de la justice. C'est aussi qu'elle a besoin du travail de tous ses enfants. Le temps est passé où nous pouvions nous donner le luxe de dédaigner l'aide d'une moitié de la France. »

Le Ministre de l'Instruction publique a ensuite pris la parole :

DISCOURS DE M. LE MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

« Mesdames, messieurs, nous sommes ici réunis dans le but de commémorer une date des plus importantes dans les annales républicaines, et je pourrais dire dans les annales humaines. Quelle plus grande chose, en effet, que l'union dans l'instruction de l'homme et de la femme! Ce

que pendant si longtemps on avait trop séparé, la République l'a réuni, et cela pour le plus grand bien de notre pays et de la civilisation.

Ce progrès avait d'ailleurs été depuis longtemps entrevu et souhaité par les cerveaux les plus grands et par les âmes les plus délicates. Sans remonter à l'antiquité grecque et notamment aux Spartiates, dont le système d'éducation commune vous est connu, sans vous parler de Xénophon et de son charmant tableau d'intérieur domestique, puis-je oublier Fénelon, dont le langage souvent exquis a su traduire jusqu'aux plus imperceptibles nuances du charme et de la délicatesse d'âme des jeunes filles... Depuis Fénelon, la question de l'éducation des filles n'a fait longtemps que des pas hésitants et saccadés. La Convention, qui conçut tant d'œuvres généreuses et magnifiques, voulut donner aux jeunes filles leur part dans cette éducation nationale. Un décret du 13 vendémiaire édictait que « les filles s'occupent des mêmes objets d'enseignement et reçoivent la même éducation que les garçons, autant que leur sexe le comporte ».

Trop tôt disparue pour avoir pu réaliser tout son vaste programme démocratique et humain, la Convention ne fit qu'ébaucher son œuvre éducatrice. Il ne fallait pas demander à l'Empire ni à la Restauration une réforme qui n'aurait été ni dans l'esprit ni dans le goût des pouvoirs directeurs d'alors.

Le gouvernement de Juillet créa l'enseignement primaire, mais il se désintéressa des jeunes filles. Carnot, ministre de l'instruction publique en 1848, crut que cette époque d'effervescence serait propice à une réforme qui apparaissait alors comme désirable mais encore trop hardie. Duruy, quelques années plus tard, en 1867, alla plus loin. Il organisa des cours pour l'enseignement secondaire des jeunes filles, où l'on peut voir l'embryon de nos lycées ; mais c'est seulement le 21 décembre 1880 — date mémorable dans l'histoire de la troisième République — que fut promulguée la loi qui créait définitivement en France l'enseignement secondaire des jeunes filles. C'est la loi Camille Sée.

Ce sera, monsieur, votre gloire d'avoir ainsi collaboré à l'œuvre féconde de Jules Ferry et de voir votre nom uni à celui de l'homme qui symbolise dès à présent l'émancipation intellectuelle et morale du citoyen français.

En même temps que la loi qui promulguait en France l'Enseignement secondaire des jeunes filles, une autre loi, que d'accord avec le ministère vous eûtes également l'honneur de présenter aux Chambres, avait pour objet la création d'une école normale, destinée à préparer des professeurs femmes pour les écoles secondaires de jeunes filles. Cette conséquence de la première loi, acceptée sans débats à la Chambre des députés, souleva au Sénat une discussion assez vive, pendant laquelle un membre de la haute Assemblée s'écria : « Un séminaire de jeunes filles, qu'on appelle des professeurs femmes, je ne connais pas ce monstre ! »

Les préventions séculaires contre l'instruction des jeunes filles n'avaient donc pas encore désarmé. Elles eurent même leurs défenseurs dans une certaine presse, où l'on prodigua à la nouvelle institution les sarcasmes et les railleries. On les porta même sur la scène. Mais le bon sens ne tarda pas à triompher. Grâce à l'émulation de l'État et des communes surgirent partout de clairs et gais lycées de jeunes filles où les détracteurs de la première heure s'empressèrent eux-mêmes d'envoyer leurs enfants.

En dehors de l'égalité intellectuelle des sexes, qui est ainsi proclamée, le nouvel enseignement avait pour lui une supériorité morale incontestable : celle de laisser se développer, dans le plus large esprit de

tolérance, les fleurs de sentiment que toute âme humaine porte en elle. Au point de civilisation où nous sommes, une parfaite éducatrice peut, avec le tact et la délicatesse qui sont particuliers à la femme, réaliser une morale supérieure sans porter atteinte aux croyances intimes de chacun. L'école de Sèvres nous a donné, la première, l'exemple d'un tel enseignement. Jules Ferry avait eu l'heureuse inspiration de placer à la tête de l'école Mme Jules Favre, qui eut pour principe d'éducation de concilier « le sentiment de la règle avec le respect de la personnalité ».

Selon les principes de cette femme éminente qui, transmis d'année en année, ont donné à l'enseignement de Sèvres sa signification et son unité, toute une vaillante armée d'éducatrices a su faire des jeunes filles de France des femmes à la fois instruites, aptes à la vie, conscientes de leur rôle dans la société et dans la famille et sachant recouvrir leur science sous un voile de charme et de gracieuse simplicité.

Désormais, en France, la femme est vraiment l'égale de l'homme: Capable de travail intellectuel, ne la voyons-nous pas associée, comme l'illustre Mme Curie, aux travaux les plus élevés? Combien d'autres trouvent une gloire plus humble, une satisfaction absolue dans l'aide continue qu'elles apportent à leur époux au foyer, dans le réconfort clairvoyant qu'elles savent patiemment lui donner chaque jour! Laisser les femmes, comme autrefois, dans une demi-ignorance, c'était priver la nation de ses forces intellectuelles les plus pures. Et qu'on ne dise pas que nous formons des pédantes! La femme française est par essence trop fine, trop intelligente pour ne pas garder au premier rang les qualités qu'on prisera le plus en elle. Du reste, avec les sciences, ce sont les arts qui maintenant sont ouverts aux ambitions féminines. Grâce à elles, ils vont être renouvelés en partie et servir d'expression à cette âme féminine qui nous fut, durant des siècles, si obscure.

Mesdames, messieurs, s'il me fallait, en terminant, formuler un souhait, ce serait uniquement celui de voir se continuer sur l'ensemble de nos lycées de jeunes filles l'action bienfaisante de ces éducatrices d'élite qui ont acquis, dans la paisible maison de Sèvres, les vertus de vaillance, de patiente bienveillance, d'indépendance et de calme sérénité indispensables à qui veut éveiller les intelligences enfantines et les diriger, sans les contraindre ou les violenter. L'œuvre accomplie depuis 25 ans est assez belle, elle a porté déjà assez de fruits pour que la République ait le droit d'en être fière. Cette œuvre, elle est éminemment pacifique, morale et patriotique. Continuons-la. Persévérons. Dans le rayonnement de la France au dehors, l'éducation que nous donnons à nos jeunes filles est pour une grande part. On l'a déjà dit sous d'autres formes; je le répète avec une sincérité et avec une conviction profondes : agrandir, meubler et orner l'esprit de la femme — sœur, épouse et mère — c'est fortifier la famille, c'est aussi, mesdames, élever le niveau de la société tout entière ».

Une matinée musicale et littéraire a suivi ces discours. Le lendemain les fêtes se sont continuées brillamment à l'École Normale de Sèvres par un banquet suivi d'une fête.

Chronique du mois

Le statut des fonctionnaires. — Changement de front du gouvernement. — Les groupements de l'enseignement secondaire. — Toujours les retraites. — À propos d'une fête récente. — Le rapport de M. Bouché-Leclerq sur le baccalauréat.

On ne sait plus trop au juste où en est le fameux statut des fonctionnaires. Après leur avoir, dans un projet primitif, reconnu non pas seulement le droit au syndicat, mais à la Fédération de leurs différents syndicats, on a opéré une retraite en bon ordre, au moins sur ce dernier point.

M. Clémenceau est venu déclarer à la Commission que l'opinion du Gouvernement s'était modifiée à la suite du discours de M. Jaurès. M. Jaurès avait affirmé à la tribune que la Fédération des associations de fonctionnaires aurait tous les inconvénients des syndicats eux-mêmes. « Il m'a convaincu, a ajouté M. Clémenceau, et le Gouvernement renonce à cette disposition de son projet. »

Ainsi, le nouvel exposé des motifs contiendra, pour combattre la Fédération, des arguments tous aussi forts et aussi probants que ceux qu'on avait développés pour l'autoriser.

La question des Syndicats n'est pas du reste, il faut le dire, de celles qui passionnent l'enseignement secondaire. Le bénéfice le plus clair que pourraient tirer les associations actuelles de leur transformation en syndicats, ce serait de perdre les garanties que leur accordent en ce moment les règlements universitaires. En rédigeant son projet sur les syndicats des fonctionnaires, le Garde des Sceaux n'a eu qu'une pensée, les faire rentrer sous le régime du droit commun. Par suite, les infractions qui seraient commises par les syndicats de l'enseignement, les sanctions et les pénalités ne relèvent plus de la juridiction universitaire, conseils départementaux, conseils académiques, ou conseil supérieur de l'instruction publique.

Ils deviennent des délits de droit commun qui sont soumis aux tribunaux ordinaires et qui entraînent pour les délinquants l'amende et la prison. Et c'est pourquoi, très sagement, les professeurs éviteront de mettre la main dans ce nid de guêpes et s'en

tiendront aux associations actuelles qui n'invoquent rien de plus que le bénéfice de la loi de 1901.

***

Ce sont ces associations qui préparent les travaux des Congrès, et le Congrès de 1907 notamment n'a fait que centraliser et sanctionner presque toujours les vœux déjà adoptés dans les congrès régionaux. Tel est, par exemple, le vœu sur l'application qui est faite aujourd'hui de la loi sur les retraites et du décret du 27 mai 1897.

Ce décret semblait donner, nous l'avons déjà dit, des garanties sérieuses aux fonctionnaires puisque l'article premier déclare « que le fonctionnaire, admis à faire valoir ses droits à la retraite par ancienneté, continuera à exercer ses fonctions jusqu'à la délivrance de son brevet de pension ». Mais cette phrase qui commence très bien se termine plus mal par cette formule ambiguë et captieuse « à moins de décision contraire rendue sur sa demande ou motivée soit par la suppression de son emploi, soit *par l'intérêt du service* ».

Connaissez-vous rien de plus dangereux que cette expression vague « l'intérêt du service » ? En bon français cela veut dire que tout professeur qui n'est ni gâteux, ni malade, qui peut tenir ses élèves et faire son cours aussi bien que par le passé doit bénéficier des avantages dudit décret. Mais qui est juge de l'intérêt du service ? Tout le monde et personne. En droit strict, deux hommes seulement auraient pour cela la compétence requise, le médecin et l'inspecteur général. Mais, dans la pratique, si un ministre ou un politique influent a besoin pour donner une place à un ami de mettre celui qui l'occupe à la retraite, rien de plus facile que d'invoquer « l'intérêt du service » puisqu'on a oublié de définir cet intérêt et de dire à quels signes on pourrait bien le reconnaître. « L'intérêt du service, disait M. Canat dans une séance au Congrès, devrait signifier que le fonctionnaire est dans l'impossibilité physique et intellectuelle de continuer ses fonctiens. Or, on a mis à la retraite et sans attendre la délivrance de leur brevet de pension des fonctionnaires parfaitement sains de corps et d'esprit. »

Et M. Canat a proposé et fait adopter le vœu suivant en assemblée générale :

« Le fonctionnaire admis à faire valoir ses droits à la retraite pour ancienneté continue à exercer ses fonctions jusqu'à la délivrance de son brevet de pension à moins de décision contraire rendue sur sa demande.

Dans le cas de suppression d'emploi ou d'intérêt du service, le fonctionnaire sera mis en congé avec son traitement jusqu'à la délivrance dudit brevet. »

L'adoption de cet article aurait pour conséquence d'assure

au fonctionnaire mis à la retraite son traitement intégral au lieu du demi traitement qu'on lui sert aujourd'hui. Mais il n'empêcherait malheureusement pas les actes arbitraires qui peuvent se dissimuler parfois derrière l'écran commode de « l'intérêt du service ». Et ici du moins le remède est encore à trouver.

***

On a donné dernièrement beaucoup d'éclat à la réception de l'Université anglaise et tourné de bien jolis couplets en l'honneur de l'entente cordiale.

J'ai reçu toutefois plusieurs lettres dans lesquelles on se plaint de la façon dont ont été réparties les cartes d'invitation, notamment pour la soirée de gala donnée dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne.

L'enseignement supérieur avait été largement, très largement partagé. On s'est montré beaucoup plus chiche pour l'enseignement secondaire. Et qu'en est-il résulté ? C'est que le grand amphithéâtre était loin d'être plein. A droite et à gauche de l'hémicycle, nombre de banquettes restaient à peu près vides. La salle est assurément, sinon mieux, du moins plus copieusement garnie aux concerts ordinaires de Louis-le-Grand.

Et alors on ne peut supposer que deux choses : Ou bien le nombre des cartes mises en circulation était par trop insuffisant. Ou bien ces invitations, si parcimonieusement mesurées d'un côté, ont été, de l'autre côté, adressées à des personnes qui n'ont même pas daigné y répondre et encore moins en profiter.

***

A côté des attaques de fond dont le baccalauréat est à chaque instant l'objet, il est intéressant de signaler les critiques de détails et les difficultés que fait naître l'application et surtout la complication des règlements anciens et nouveaux qui se superposent ou le plus souvent s'enchevêtrent.

Dans un rapport adressé au Ministre de l'instruction publique au nom de l'Université de Paris, M. Bouché-Leclerq relève quelques unes de ces difficultés. Il trouve, par exemple, inapplicable le règlement aux termes duquel les professeurs en exercice de l'enseignement secondaire, siégeant dans les jurys, ne peuvent examiner les élèves de l'établissement auquel ils appartiennent. Il est naturellement impossible à Paris de distribuer des milliers de candidats en séries telles qu'il n'y ait jamais rencontre entre un des cinq ou six examinateurs et un des élèves du lycée où ils enseignent. C'est même d'autant plus impossible que les candidats ne sont nullement obligés en s'inscrivant de déclarer à quel établissement ils appartiennent.

Autre mesure dirigée contre les examinateurs et qui finit par

retomber sur les candidats. Pour que le livret scolaire ne soit pas un vain mot, pour s'assurer qu'il a été consulté par les examinateurs, le règlement exige qu'il soit signé par le président du jury. Par suite, plus un livret porte de signatures, plus il devient suspect aux juges. « Les signatures présidentielles qui s'accumulent sur un livret scolaire témoignent d'autant d'échecs successifs et ôtent une part de leur effet utile aux appréciations bienveillantes en leur banalité qu'apporte le livret. »

Enfin les épreuves orales du baccalauréat sont à la fois trop hâtives et trop compliquées. Trop hâtives puisque les examinateurs qui se repassent le candidat l'un à l'autre n'ont que quelques minutes pour faire, comme l'on dit, le tour de son cerveau. Et si, avec certains candidats, ce tour est bientôt fait, d'autres, au contraire, très bien préparés sont quelquefois frappés d'amnésie subite pendant des épreuves orales trop précipitées et ne retrouvent ce qu'il fallait dire qu'alors que leur sort est déjà décidé. Il faudrait que ces jeunes gens eussent le temps de respirer, de réfléchir, de se ressaisir en un mot sur une question posée, comme on le fait, du reste, pour des examens de longue haleine, comme on le fait aux concours des grandes Écoles. Epreuves trop compliquées parce que, comme le remarque M. Bouché-Leclerq, il y a tel baccalauréat qui exige la collaboration de six examinateurs — autant que le doctorat ès-lettres — pour la première partie, et de quatre pour la seconde. N'y a-t-il pas, dès lors, une sorte de contradiction à convoquer tant de spécialistes pour constater des connaissances qui, chez la moyenne des candidats, ne peuvent être que superficielles ?

Chacun de ces spécialistes ne voit, bien entendu, que l'intérêt de sa spécialité et se trouve porté par là à exiger autre chose qu'une bonne culture générale. On déclare bien haut que le baccalauréat doit être accessible à la moyenne des jeunes gens, à ceux qui ont fait régulièrement et passablement leurs études. Et pourtant, si l'on faisait passer les examinateurs de l'autre côté de la table, combien d'entre eux seraient capables de réunir cette variété de connaissances qu'on exige des candidats? Combien d'entre eux seraient jugés dignes du diplôme qu'ils sont chargés de délivrer ?

André Balz.

P. S. — M. Fernand Engerand, député du Calvados, vient de déposer un projet de résolution tendant à modifier la date des distributions de prix des lycées et collèges.

L'exposé des motifs invoque à l'appui des considérations déjà exposées ici. Il rappelle qu'après avoir décidé de consulter par voie de referendum les parents et les professeurs, le ministre, M. Chaumié, ne tint aucun compte des résultats, puisque la majorité s'était prononcée pour l'ouverture des vacances à la date du 14 juillet.

La période qui va du 14 au 31 juillet est entièrement perdue pour le travail. Les cours sont finis, les classes désorganisées par les absences. Il ne reste sur les bancs que les élèves les moins favorisés, désolés de ne pouvoir suivre leurs camarades; et, dans les chaires, des professeurs ennuyés et humiliés à la fois du rôle qu'on leur fait jouer dans des classes transformées en garderies.

Les distributions de prix, à Paris du moins, se font devant les banquettes. « Maintenir la distribution des prix à la fin de juillet, écrivait Albert Petit dans les *Débats*, c'est la condamner à n'avoir plus personne. »

M. Chaumié, qui avait supprimé le Concours général, projetait de remplacer la distribution des prix par des fêtes de rentrée. M. Engerand estime, avec raison selon nous, qu'il faut garder les prix; mais quand placer la distribution?

« Il y a, dit-il, deux solutions également acceptables, également défendables, et nous nous rangerions sans regret à l'une ou à l'autre d'entre elles. »

L'une consiste à fixer au 14 juillet la date de la distribution des prix, l'autre à la remettre à la rentrée des classes. « La distribution des prix, ainsi reportée à la rentrée, recouvrerait le lustre qu'elle a perdu. Elle retrouverait l'affluence qui lui fait défaut depuis longtemps, et les conseils donnés aux jeunes élèves auraient plus leur raison d'être à la rentrée que le jour du départ pour les vacances. »

Les objections qui ont été faites par l'administration à la fixation au 14 juillet ou à la rentrée d'octobre n'ont pas grande valeur aux yeux des gens du métier. Qu'on le déclare *officiellement* ou non, tout enseignement sérieux a virtuellement cessé au 14 juillet. Il est vraiment puéril de chercher à prolonger une illusion qui ne trompe plus personne. Est-ce que la circulaire Bienvenu-Martin, qui autorise les familles à retirer les enfants à cette date, n'a pas eu précisément la valeur d'une déclaration officielle? On ne peut donc, à mon sens, qu'approuver l'intention de M. Fernand Engerand et ses efforts pour nous tirer du *statu quo* incohérent et anarchique dont tout le monde se plaint depuis trois ans.

A. B.

Échos et Nouvelles

Circulaire relative à la classe d'une heure. — Nous n'avons pu que signaler cette circulaire dans notre précédent numéro: nous croyons utile d'en reproduire aujourd'hui le texte.

Le Ministre commence par remarquer que les difficultés qui ont été signalées ne sont pas inhérentes au régime lui-même, mais sont nées d'une mauvaise pratique de ce régime.

Parmi les erreurs d'interprétation ou de mise en œuvre commises à ce sujet, erreurs déjà signalées plus d'une fois, mais dont la persistance est encore accusée par les procès-verbaux de la Commission extraparlementaire des traitements et par certains articles tout récents de plusieurs revues pédagogiques, l'une paraît surtout imputable aux professeurs, l'autre aux administrations des collèges et des lycées.

La première consiste à prétendre faire de la classe d'une heure une exacte et complète reproduction, sur une échelle réduite, de la classe de deux heures.

Parmi les inconvénients qui en résultent, on relève surtout : La compression de tous les exercices de la classe les uns par les autres; — La nécessité d'écouter les explications et les interrogations; — La sollicitation fatigante de l'attention sur un trop grand nombre d'objets divers dans un trop court espace de temps; — La multiplication du nombre des devoirs, des leçons, des préparations, etc.; — En deux mots, la précipitation de l'enseignement et le surmenage des élèves; sans parler du surmenage des professeurs.

Dans les conditions où l'on s'est placé par hypothèse, ces inconvénients sont réels; ils sont profondément regrettables; on a cent fois raison de s'en plaindre et il ne faut pas s'étonner de trouver un écho de ces plaintes jusque dans les rapports officiels et les séances du Parlement.

Mais à qui la faute ?

Les instructions du 19 juillet 1902 avaient pourtant essayé de prévenir cette fausse conception de la classe d'une heure : « Il n'en résultera, disaient-elles à propos du nouveau régime, aucune nécessité ni de précipiter l'enseignement, *ni d'accumuler en raccourci dans chaque classe toute la variété d'exercices scolaires qui trouvaient place dans une classe de deux heures* et qui s'espaceront plus aisément encore en deux classes d'une heure. On enseignera les mêmes choses, en même quantité, de la même façon. Et cependant, pour un même temps porté à l'horaire, on accomplira en définitive plus de besogne vraiment utile, parce que la distribution de ce temps en périodes trop longues amène inévitablement, avec la fatigue, des défaillances d'intérêt, d'attention, de compréhension, de mémoire, qui font dans la classe comme des points morts, tandis qu'une distribution de ce même temps, mieux proportionnée aux forces physiques et intellectuelles de l'élève, permet avec moins de peine, d'en mieux utiliser toutes les parties. »

Si, par exemple, une classe de deux heures était autrefois remplie, dans la division de grammaire, par la récitation de deux leçons, la correction d'une version latine, une explication grecque et la dictée d'un texte, cette même classe étant partagée en deux, la première heure pourra être consacrée à la récitation d'une de ces leçons et à la correction de la version ; les autres exercices seront la matière de la seconde heure : en quoi, dans ces conditions, l'un quelconque de ces exercices devra-t-il être nécessairement écourté ? En quoi la tâche de l'élève et du professeur sera-t-elle accrue ou rendue plus pénible ?

On pourrait prendre aussi bien comme exemple l'enseignement de l'histoire ou celui de la physique ; les inconvénients seront les mêmes que ceux signalés plus haut si dans une heure de classe on veut entasser, bon gré malgré, tout ce qui tenait aisément autrefois dans une classe de deux heures. Mais qu'est-ce qui oblige, encore une fois, à faire entrer dans une même classe, s'il s'agit de l'histoire : dictée d'un sommaire, développement de la leçon, interrogations, correction de devoirs, lectures, etc ?

En somme, étant donné qu'on a un programme fixe à enseigner et un nombre d'heures fixe pour l'enseigner, le régime de la classe d'une heure substitué à la classe de deux heures ne doit entraîner comme conséquence ni réduction d'aucun exercice, ni hâte et précipitation dans l'enseignement, ni augmentation d'une seule unité, au cours de l'année, du nombre des devoirs à faire et des leçons à apprendre, etc.

L'autre erreur est surtout imputable aux administrations ; elle a aussi été prévue dans les instructions de 1902 et plusieurs fois relevée depuis. Elle consiste à s'imaginer qu'on doit à tout prix éviter de laisser, pendant deux heures consécutives, les élèves aux mains d'un même professeur.

Ce n'est pourtant pas le professeur qui, au bout d'une heure, devient difficilement supportable aux enfants : les règlements ni les instructions ne fournissent, que nous sachions, aucune indication de ce genre. Ce qui fatigue vite l'enfant c'est l'immobilité, c'est le défaut d'aération, c'est la continuité de l'attention. Les instructions du 19 juillet 1902 avaient essayé de prévenir aussi cette erreur, et plus récemment (voir *Bulletin administratif* du 17 février 1906, pages 159 et 160) une circulaire rappelait ces instructions et les confirmait :

« Non seulement, M. le Recteur, disait cette circulaire, une telle combinaison (celle qui fait succéder par exemple une classe de grec ou de latin à une classe de français, l'une et l'autre étant faites aux mêmes élèves par le même professeur) n'est en aucune façon contraire aux instructions, mais elle est expressément recommandée. On ne doit pas, disaient en effet les instructions de 1902, en organisant ce régime se créer d'inutiles difficultés. Il ne faut pas entendre, par exemple, que des classes faites par un même maître aux mêmes élèves seront nécessairement séparées par un intervalle de plusieurs heures ou d'une heure tout au moins. Un intervalle de quelques minutes suffit pour permettre un moment de détente et une courte sortie pendant laquelle se renouvelle l'air de la salle. Et dès lors, dans ces conditions, *une classe nouvelle portant sur un autre objet, qu'elle soit faite ou non par le même maître, bénéficie d'une attention plus fraîche et d'un esprit plus dispos.* « En même temps, on évite de la sorte aux professeurs un excessif morcellement de service, qui les obligerait à venir au lycée plus souvent qu'il n'est nécessaire.

« Les instructions prévoyaient, à titre d'exemples, de tels groupements même pour les classes de lettres du premier cycle. A plus forte raison, n'y a-t-il pas d'objection à faire à leur extension aux classes du second cycle. Loin de là, elles constituent, à vrai dire, le régime

normal dont, autant que les nécessités de l'horaire général le comportent, les administrations collégiales doivent tenir à se rapprocher. »

Il ne faut pas se lasser, M. le Recteur, de reproduire ces explications tant que se reproduiront les inadvertances et les erreurs qu'elles ont pour but de prévenir ou de corriger. Il est d'expérience que les instructions et les circulaires s'oublient, et que par contre les habitudes anciennes ont des retours inattendus.

Ne craignons point de redire parfois les mêmes choses, sans nous départir de la bienveillance à laquelle ont droit des collaborateurs dont nous connaissons la bonne volonté et la bonne foi.

Derniers échos des Congrès de Pâques. — Nous devons nous borner à reproduire quelques vœux intéressants émis par le Congrès national des professeurs de lycées de garçons et du personnel de l'enseignement secondaire féminin et qui n'ont pu trouver place dans notre numéro du 15 mai:

Traitement des professeurs décédés pendant les vacances. — Le Congrès, considérant: 1° que le traitement annuel est la rémunération d'un travail effectif de dix mois, et que, s'il est payé par douzièmes, il n'en doit pas moins être considéré dans sa totalité comme la propriété du professeur qui a effectivement assuré son service jusqu'à l'ouverture des grandes vacances; 2° qu'actuellement, lorsqu'un professeur en activité de service meurt pendant les grandes vacances, son traitement n'est payé que jusqu'au jour du décès; 3° que pourtant le professeur n'est remplacé qu'à partir de la rentrée;

Emet le vœu : Que lorsqu'un professeur en activité de service meurt pendant les grandes vacances, le crédit porté au budget pour son traitement et devenu disponible jusqu'à la rentrée des classes soit versé à ses héritiers directs.

Diplôme de fin d'études de l'Enseignement secondaire des jeunes filles. — I. Le Congrès, considérant qu'il est normal qu'on exige des diplômes secondaires de tous ceux qui sont appelés à participer à l'Enseignement secondaire, émet le vœu qu'à l'avenir on ne puisse être nommé dans les établissements secondaires féminins à aucune fonction soit d'administration, soit de surveillance, soit d'enseignement dans les classes secondaires proprement dites, sans être pourvue d'un diplôme secondaire.

II. Le Congrès émet le vœu : 1° Que l'examen du diplôme de fin d'études secondaires de l'enseignement des jeunes filles soit extérieur, public et ouvert à toutes les aspirantes; — 2° Que les élèves qui s'y présenteront soient pourvues d'un livret scolaire régulier, analogue à celui qu'on délivre aux élèves des lycées de garçons, et destiné au même usage; — 3° Que le jury soit composé au moins pour moitié de professeurs femmes; que la présidence en soit donnée soit à un professeur de Faculté, soit à un professeur agrégé de l'enseignement masculin ou féminin; que les administrateurs de tout degré ne puissent en faire partie; — 4° Que les fonctions d'examinateur soient rétribuées; — 5° Que nul professeur ne puisse

examiner ses propres élèves; — 6° Que le diplôme donne droit à l'entrée dans toutes les fonctions, dépendant des administrations publiques, qui sont ou seront accessibles aux femmes; — 7° Qu'en attendant qu'une réforme complète des programmes ou de la durée des études permette d'assimiler le diplôme de fin d'études secondaires au baccalauréat, des cours spéciaux, en vue de la préparation aux divers baccalauréats, soient organisés, s'il y a lieu, en quatrième et cinquième année, dans les lycées les plus importants.

Interclasses. — Le Congrès a ajourné toute discussion sur la question des récréations d'interclasse en adoptant la motion suivante, proposée par la commission :

Le Congrès, considérant : 1° que la question des interclasses a été discutée au Congrès de 1906 et qu'un vœu précis a été adopté sur ce sujet; 2° qu'en conformité avec la volonté du Congrès, la commission exécutive et son bureau ont entrepris des démarches auprès de l'administration ; 3° qu'un pourvoi a été déposé au Conseil d'État par quelques collègues, dont l'initiative a suppléé à l'incapacité juridique de la Fédération nationale; 4° que toute discussion serait inopportune tant que le Conseil d'État ne se sera pas prononcé;

Décide d'écarter cette question de son ordre du jour.

Bonis des lycées autonomes. — Le Congrès émet le vœu : 1° que la répartition des bonis de l'externat soit faite à parts égales entre tous les ayants droit; 2° que, dans chaque lycée, ceux-ci s'entendent pour l'emploi des fonds ainsi distribués.

Question des retraites. — 1° Le Congrès décide de ne pas ouvrir actuellement de discussion générale sur la question des retraites. — 2° Il renouvelle le vœu émis en 1906 sur le droit à la retraite. — 3° Il émet le vœu que la liquidation de la retraite se fasse conformément au décret du 27 mai 1897; mais que dans le décret, la formule « à moins de décision contraire... » soit ainsi complétée : « dans ce cas, le fonctionnaire sera mis en congé avec traitement complet jusqu'à la délivrance dudit brevet. » — 4° Il renouvelle le vœu de 1906 relatif au droit de la veuve à une pension après deux ans de mariage, avec cette addition, également applicable aux enfants mineurs : « sans que le minimum puisse être inférieur à 365 francs ».

Question du certificat en cas d'absence. — Le Congrès émet le vœu : 1° que le certificat médical pour les absences ne dépassant pas trois jours ne soit pas exigé, et que l'attestation du professeur suffise; 2° qu'après trois jours de maladie le professeur ait le droit, s'il le veut, d'obtenir gratuitement un certificat délivré par le médecin du lycée.

Maximum de service. — Le Congrès ajourne la question pour

les maîtresses primaires de l'Enseignement des jeunes filles. — Il émet le vœu que le maximum des répétitrices de l'enseignement des jeunes filles soit fixé à 32 heures par semaine (ce chiffre étant celui des heures de présence au lycée); 2° qu'elles aient une fois par semaine, en dehors du jeudi, trois heures de liberté consécutives. — Il émet le vœu que le maximum des heures de service des professeurs et chargés de cours de langues vivantes soit réduit d'une heure.

Classes nombreuses. — 1° Le Congrès émet le vœu que, dans l'intérêt des élèves comme dans celui des professeurs, une prescription formelle interdise les classes de plus de 30 élèves.

2° Tout en invitant l'administration à prendre des mesures immédiates pour faire cesser cet abus, le Congrès réclame, tant qu'il subsistera, pour les professeurs surchargés, les compensations suivantes : lorsqu'un professeur a plus de quatre heures de service par semaine dans une ou plusieurs classes dont l'effectif dépasse 30 élèves, il a droit soit à une réduction de son maximum de service, soit au paiement de certaines heures supplémentaires, selon les indications suivantes : de 31 à 35 élèves, déduction d'une heure ou une heure supplémentaire ; de 36 à 40, déduction de deux heures ou deux heures supplémentaires; de 41 à 45, déduction de trois heures ou trois heures supplémentaires, si le maximum ordinaire est déjà atteint; et ainsi de suite, de cinq en cinq élèves.

Indemnités de résidence. — Le Congrès émet le vœu qu'une indemnité de résidence, calculée de préférence sur les bases posées dans le projet soumis par M. Girod à la Commission extraparlementaire, et fixée par disposition législative, soit allouée aux membres du personnel de l'enseignement secondaire.

Conseils d'enseignement. — 1° Le Congrès invite les professeurs de tous les lycées : *a*) à lire dans le *Bulletin* n° 14 de la Fédération, p. 35 et suiv., le rapport de M. Beltette sur le conseil d'enseignement ; *b*) à lire, dans le *Bulletin* où sera inséré le compte rendu du Congrès, la note du lycée de Grenoble, où fonctionne ce Conseil, note qui précise les avantages obtenus par son fonctionnement ; *c*) à constituer partout le conseil d'enseignement à partir de la rentrée d'octobre. — 2° Le Congrès émet le vœu que les conseils d'enseignement soient organisés aussi bien dans l'enseignement féminin que dans l'enseignement masculin.

Conseils de discipline. — Le Congrès rappelle que le conseil de discipline doit réglementairement être convoqué tous les mois, pour connaître de l'état moral de la maison ;

Il émet le vœu : 1° Qu'entre les époques des réunions ordinaires du conseil de discipline, tout professeur puisse demander la convocation de ce conseil, pour statuer sur un fait grave signalé par lui à la charge d'un élève; le conseil, sur sa demande, sera réuni

de plein droit ; — 2° Que les sanctions prononcées par le conseil de discipline soient de plein droit exécutoires. En cas de contestation par l'autorité supérieure, la décision prise par le conseil sera soumise au Conseil académique, qui jugera en dernier ressort et sans appel ; — 3° Que les conseils de discipline soient régulièrement organisés dans les établissements féminins.

Élection du nouveau bureau. — A la suite du vote de la Commission exécutive ont été élus :

Président : M. Fedel. — *Vice-présidents :* Mlle Sériès (Racine) ; M. Serrier (Louis-le-Grand).

Secrétaires : Mme Bérard (Montpellier) ; M. Morizet (Nancy).

Trésorier : M. Beltette (Tourcoing).

Adjoints : Mlle Saladin (Valenciennes) ; M. Canat (Angers) ; M. Crouzet (Rollin) ; M. Drouin (Saint-Louis).

MM. Blum et Flot étaient démissionnaires ; Mlle Leroux et M. Moniot ne se représentaient pas.

A l'issue du Congrès s'est produit l'incident auquel nous avons fait allusion et dont nous empruntons le récit à notre confrère *Le Journal des Collèges* (qui devient, sur le refus de l'*Avenir des Collèges*, l'organe attitré de la Fédération des professeurs de Collèges) :

« Le dimanche matin le bureau de l'A3 des Collèges s'est réuni et a rédigé, avec la collaboration d'un certain nombre de membres de la Fédération encore présents, la déclaration que l'on va lire. M. Lévy, président, et M. Pujol, secrétaire, introduits au Congrès de l'A3 des lycées en ont alors donné lecture :

Le Congrès national des Amicales des professeurs de collèges,

Considérant que le but de toute A4, inspirée par le principe de solidarité, doit être la défense des intérêts communs à tous les fonctionnaires de l'enseignement secondaire et l'étude de toutes les questions d'ordre professionnel ;

Considérant, par suite, que le but de toute A4 doit être l'entente entre toutes les fédérations qui peuvent s'y rattacher ;

Considérant qu'aux termes de la reponse de l'A3 des lycées, les représentants de chaque fédération de l'A4 resteraient libres et indépendants, chacun dans son action et dans ses votes, en toutes les circonstances, même lorsqu'une décision de l'A4 aurait semblé devoir lier cette action et ces votes ;

Considérant qu'aux termes de cette même réponse la vitalité et le fonctionnement de l'A4 actuelle ont été insuffisants, sans qu'il y ait lieu d'ailleurs de rechercher si, de ce manque de vitalité, il y a d'autres causes que l'imprécision des statuts ou leur non application,

Déclare que l'A3 des professeurs de collège se retire formellement de l'A4 actuelle,

Désire la constitution d'une A4 où la solidarité et l'entente seront constantes et rendues possibles grâce à des statuts clairs, précis et respectés,

Autorise son bureau à faire toutes les démarches utiles pour réaliser cette conception d'une véritable A4.

M. Fedel, président de l'A3 des lycées, donne acte à M. Lévy de la communication reçue et l'assure que l'entente est désirée par lui et ses collègues. Plusieurs congressistes présents font les mêmes déclarations, et la délégation se retire. »

Hommage à M. Gabriel Monod. — Dans l'Université actuelle, quels sont ceux qui n'ont pas subi en quelque manière l'influence de M. Gabriel Monod, qui n'ont pas essayé d'appliquer à l'histoire ou à quelque autre ordre d'études la méthode probe et scrupuleuse dont il a donné si longtemps l'exemple et la leçon? On peut donc dire que tout notre corps enseignant, dans un vif sentiment de gratitude et de respect, s'est associé à la touchante cérémonie du 26 mai, où ses élèves et ses amis lui ont remis, pour l'anniversaire de la quarantième année de son enseignement, une plaquette représentant son image.

M. Gabriel Monod a remercié dans une allocution très simple et très émouvante. Après avoir dit aux présents sa gratitude, et rappelé le souvenir des chers disparus, il a poursuivi en ces termes :

« Vous avez voulu qu'une œuvre d'art, de l'art le plus élevé et le plus délicat, consacrât le souvenir de nos entretiens d'autrefois. Peut-être en est-il parmi vous qui, dans leur culte austère de la vérité scientifique, veulent établir une séparation absolue entre la science et l'art. Je crois, pour ma part, que l'histoire est à la fois une science et un art, que si l'on veut être un historien complet, faire revivre les hommes, ressusciter le passé, il est nécessaire d'associer à la science cet élément personnel et subjectif qui se trouve dans toute œuvre d'art. Ne pensez pas qu'un de ces éléments soit en contradiction avec l'autre. La seule chose qui importe, c'est de bien distinguer la part qui appartient à chacun d'eux. Zola a défini l'art : la nature vue à travers un tempérament. Il y a dans les arts plastiques eux-mêmes toute une partie de précision scientifique, de réalité objective, forme, dessin, couleur; mais c'est un homme, avec sa sensibilité propre, qui tout en restant aussi fidèle que possible à cette réalité objective, la reproduit conformément à sa vision et à ses dons d'expression personnels. Et il donnera de la nature une idée d'autant plus forte et plus vraie qu'il aura créé une œuvre plus personnelle et plus originale. Nous voyons aussi la réalité historique à travers notre tempérament. Nous l'étudions en savants; mais si nous voulons lui rendre la vie, nous devons, pour la comprendre et l'exprimer, faire un effort de création personnelle, et ajouter l'art à la science. La réalité historique ne nous est jamais connue dans la vérité absolue et précise de sa complexité infinie. Elle nous apparaît comme la figure symbolique que vous voyez dressée au revers de cette plaquette. C'est presque une vision de rêve. Pour en faire une créature de chair et d'os, la Muse de l'histoire est obligée de la recréer en elle-même. C'est pour cela qu'elle médite, la tête appuyée sur la main, et qu'elle regarde à la fois cette apparition du réel et son propre songe intérieur. C'est la science qui décompose et analyse la vie. C'est l'art qui recrée la vie.

Vous me pardonnerez d'avoir voulu tirer une leçon de cette œuvre charmante, où vous n'avez cherché sans doute que l'expression de l'amitié qui depuis tantôt quarante ans m'unit à des élèves dont quelques-uns sont mes aînés, tandis que d'autres sont encore des adolescents, Les paroles de remerciement que je vous ai adressées sont graves, un peu mélancoliques même. Plus on avance dans la vie, plus on éprouve la vérité du mot de Sénèque : *Res severa est verum gaudium.* Nous étions, moi du moins, plus joyeux il y a dix ans, car nous étions plus jeunes et nous avions plus d'illusions. Mais grâce à vous, grâce aux sentiments qui nous unissent et où il n'entre pas d'illusions, car ils ont résisté à l'épreuve du temps et des circonstances à travers des années cruelles qui ont fait bien des ruines, en nous et autour de nous, je puis vous dire avec une cordiale reconnaissance que je vous ai dû, non seulement le moment de joie de cette belle réunion, mais une vraie joie permanente, qui date du jour où j'ai connu les premiers de vous et qui durera autant que ma vie. »

Nouvelles diverses. — Le nombre des élèves à admettre à l'École Normale Supérieure, cette année, est fixé à 57 (35 pour la section des lettres, 22 pour la section des sciences).

M. Bouquet, directeur du Conservatoire des Arts et Métiers, a été élu membre du Conseil supérieur en remplacement de M. Chandeze, ancien directeur, mis à la retraite.

M. Commercy a légué, par un testament, à l'Université de Paris (Faculté des sciences) une somme de quatre millions, dont les intérêts seront spécialement affectés à des bourses d'études pour de jeunes savants.

L'Université de Londres, la plus jeune université d'Europe, a rendu à la plus ancienne, l'Université de Paris, la visite qu'elle avait reçue. Séance solennelle dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, banquet à l'Hôtel de Ville, excursions à Chantilly et à Versailles, réceptions à l'Élysée et à l'Ambassade d'Angleterre, tel a été le programme, très rempli, de ces fêtes brillantes et cordiales.

On connaît maintenant le nombre des candidats inscrits pour les différents concours universitaires.

Agrégations. — De grammaire, 83 ; d'histoire et géographie, 70 ; des lettres, 85 ; des mathématiques, 54 ; de physique, 36 ; des sciences naturelles, 11 ; d'allemand, 96 ; d'anglais, 56 ; de philosophie, 65 ; d'espagnol, 16 ; d'italien, 12 ; d'arabe, 4.

Certificats. — D'allemand, 141 ; d'anglais, 229 ; d'espagnol, 25 ; d'italien, 24 ; d'arabe, 7 ; des classes élémentaires, 170.

Pour l'Enseignement des jeunes filles :

II. — CONCOURS DES FEMMES.

Agrégations. — Des lettres-littérature, 33 ; des lettres-histoire, 17 ; des sciences mathématiques, 11 ; des sciences physiques, 10.

Certificats. — Des lettres, 164 ; des sciences, 54.

École de Sèvres. — Lettres, 86 ; sciences, 62.

EXAMENS ET CONCOURS

Sujets proposés

AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE

Dissertation philosophique. — Le phénomène inconscient.

AGRÉGATION DES LETTRES

Composition française. — La critique du classicisme dans la *Littérature* de Mme de Staël et dans le *Génie du Christianisme*.

Thème latin. — CORNEILLE, *Examen de Nicomède*, depuis : « La représentation n'en a point déplu... », jusqu'à : « nous jette dans l'horreur de l'ingratitude. »

Version latine. — CICÉRON, *De Oratore*, III, XIV, depuis : « Faciles enim partes... », jusqu'à : « sed furentibus quædam arma dederimus. »

Thème grec. — LA BRUYÈRE, *Des ouvrages de l'esprit*, depuis : « D'où vient que l'on rit si librement... », jusqu'à : « que de s'y morfondre. »

Version grecque. — PLATON, *Banquet*, XXIX, depuis : « Ὃς ἂν μέχρι... », jusqu'à : « ἀθανάτῳ καὶ ἐκείνῳ. »

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE

Composition française. — Discuter cette opinion de Diderot : « Ce ne sont plus les caractères qu'il faut mettre sur la scène, mais les conditions. » (IIIe Entretien sur le *Fils Naturel*.)

Thème latin. — La FONTAINE, *Préface de Psyché*, depuis : « J'ai trouvé de plus grandes difficultés... », jusqu'à : « c'est ce que le public m'apprendra. »

Version latine. — Cicéron, *Rhétorique à Hérennius*, IV, 44, depuis : « Ergo hujusmodi... », jusqu'à : « nullum pro salute patriæ periculum vitant. »

Thème grec. — Constant Martha, *La Délicatesse dans l'art* (extrait publié par H. Marion et Dereux, dans *Pages et Pensées Morales extraites des auteurs français*, Librairie Armand Colin), pp. 400 et 401, depuis : « on n'a pas assez remarqué... », jusqu'à : « Le chien d'Eumée n'est pas un des moindres personnages de l'*Odyssée.* »

Grammaire. — Étude grammaticale des textes suivants :

1° Εὕδοιτ' ἄν, ὠή, καὶ καθευδουσῶν τί δεῖ;
ἐγὼ δ' ὑφ' ὑμῶν ὧδ' ἀπητιμασμένη
ἄλλοισιν ἐν νεκροῖσιν, ὧν μὲν ἔκτανον
ὄνειδος ἐν φθιτοῖσιν οὐκ ἐκλείπεται,
αἰσχρῶς δ' ἀλῶμαι · προυννέπω δ' ὑμῖν ὅτι
ἔχω μεγίστην αἰτίαν κείνων ὕπο·
παθοῦσα δ' οὕτω δεινὰ πρὸς τῶν φιλτάτων.
οὐδεὶς ὑπέρ μου δαιμόνων μηνίεται,
κατασφαγείσης πρὸς χερῶν μητροκτόνων.
Ὅρα δὲ πληγὰς τάσδε καρδίας ὅθεν.
Εὕδουσα γὰρ φρὴν ὄμμασιν λαμπρύνεται,
ἐν ἡμέρᾳ δὲ μοῖρ' ἀπρόσκοπος βροτῶν.
(Eschyle, *Euménides*, 94-105).

2° Nec posset idem Demosthenes dicere, quod dixisse Antimachum clarum poetam ferunt, qui cum convocatis auditoribus legeret eis magnum illud, quod novistis, volumen suum et eum legentem omnes præter Platonem reliquissent : « Legam, inquit, nihilo minus : Plato enim mihi unus instar est centum milium. » Et recte. Poema enim reconditum paucorum approbationem, oratio popularis adsensum vulgi debet movere. At si eumdem hunc Platonem unum auditorem haberet Demosthenes, cum esset relictus a ceteris, verbum facere non posset. (Cicéron, *Brutus*, 191).

Sujet proposé par M. Uri.

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

I. — L'état social et politique de la noblesse française au xe siècle.

II. — Colbert et le système protecteur.

III. — Les côtes des États-Unis sur l'Atlantique.

AGRÉGATIONS DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Version. — G. KELLER. *Sieben Legenden* : *Die Jungfrau als Ritter*, depuis « Als nun das Signal zum Kampfe », jusqu'à « und zuckend auf der Erde lag ».

Dissertation française. — Comment les écrivains du second romantisme allemand ont-ils représenté le moyen-âge?

Dissertation allemande. — « Die Worte, die hier geredet worden, mögen auch als eine Predigt gelten über *den Geist der Zeit*... die Ansicht aber, die darin herrscht, werden selbst die Gründer der heiligen Allianz nicht missbilligen können, eben weil sie die biblische ist. »

ANGLAIS

Version. — VANBRUGH, *The Provoked Wife*, A. I, Sc. 1 depuis : « Do you dine at home », jusqu'à : « so far as to injure him. »

Thème. — VOLTAIRE, *Lettres*, à M. de Cideville 23 déc. 1737 depuis : « Pour montrer une docilité sans réserve », jusqu'à la fin.

Dissertation française. — La comédie de mœurs dans Jonson.

A consulter : CASTELAIN, *Jonson*.

Dissertation anglaise. — The influence of the *Spectator* on English manners.

A consulter ; BELJAME, *Public et hommes de Lettres au XVIIIe siècle*.

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Éducation, Pédagogie. — La conception de l'individualisme dans Nietzsche.

Devoir de Littérature. — Le génie épique de Victor Hugo.

LICENCE ÈS LETTRES[1]

Composition française. — Commenter et développer ce passage du discours prononcé par M. Victor Margueritte à l'inau-

1. Sujets proposés par la Faculté des lettres de l'Université de Grenoble (juin 1906)

guration du monument de Pierre Corneille, place du Panthéon, le 27 mai 1906 :

« Qu'importe qu'il n'y ait point, dans ces tragédies, toutes les vertus qu'aime la pensée moderne et qu'il y manque cette pitié dont la Rochefoucauld faisait le vulgaire apanage du peuple ? Il y a dans Corneille une *vertu*, dans ce que le sens latin donne d'admirable au mot *virtus*. Cette vertu qu'est la force, voilà ce que Nietzsche apprécie dans Corneille par dessus tout..... C'est *Cinna* que le dur philosophe choisit lorsqu'il veut montrer que la générosité sort non pas d'une vaine pitié, mais de la hauteur d'âme, et que la vraie bonté vient de la force.... »

Histoire de la littérature française. — Déterminez, d'après la biographie du poète et l'histoire de ses œuvres, la position qu'a prise Alfred de Musset dans la querelle des classiques et des romantiques.

Composition latine. — « Admirabilis in suo genere Theocritus; sed musa illa rustica et pastoralis non forum modo, verum ipsam etiam urbem reformidat. » (QUINTILIANUS, *I. O.* X. I. 55).

Histoire de la littérature latine. — Les deux dernières années de la vie de Cicéron : biographie et bibliographie aussi détaillées, aussi *précises* que possible.

LICENCE PHILOSOPHIQUE [1]

Dissertation philosophique. — « Le plus profond savoir n'assouvit point une âme ». (P. CORNEILLE. *Imit. de J.-C.* liv. I, ch. II.)

Histoire de la philosophie. — Principaux courants philosophiques au XVIIIe (dix-huitième) siècle avant la « Critique de la raison pure ».

LICENCE HISTORIQUE

Histoire du moyen âge [1]. — I. Origines et caractères du mouvement Communal. — Principaux types de communes.

II. La France dans ses rapports avec l'Europe sous le règne de Saint-Louis.

III. La Grande Charte et le Parlement d'Angleterre.

Histoire ancienne [2]. — I. Le service militaire à Athènes.

II. La maison grecque; dispositions; aménagement; mobilier.

III. La politique religieuse de Constantin.

1. Sujets proposés par la Faculté des lettres de l'Université de Grenoble (1906).
2. Sujets proposés par la Faculté des lettres de l'Université de Rennes (1906).

LICENCES ET CERTIFICATS D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Version. — G. KELLER, *Sieben Legenden : Das Tanzlegendchen* depuis : « Als nun der nächste Festtag », jusqu'à la fin.

Dissertation française. — « La pénurie d'idées est un mal dont on meurt, comme on meurt de la pénurie d'hommes » (ERNEST LAVISSE).

Dissertation allemande. — « Wer in der Zukunft Zeiten schaut und strebt, nur der ist wert zu sprechen und zu dichten, (GÖTHE).

ANGLAIS

Version. — KEATS, *Sleep and Poetry*, depuis: « O for ten years that I may overwhelm », jusqu'à: « In breezy rest among the nodding stalks. »

Thème. — BOSSUET, *Sermons*, Sur l'ambition, depuis: « La fortune, trompeuse en tout autre chose », jusqu'à: « l'édifice même qu'il croit chancelant. »

Composition française. — L'humour dans Addison.

A consulter : THACKERAY, *Eng. Humourists*.

Rédaction anglaise. — What are the distinguishing characters of the English language?

A consulter : JESPERSEN, *Growth and structure of the Eng. lang.* (Leipzig. 1905).

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Éducation, Pédagogie. — De la part à laisser à l'enfant dans sa propre éducation.

Devoir de Littérature. — De l'influence du Jansénisme en France sur la société et la littérature.

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE SÈVRES

Éducation, Pédagogie. — Sur cette pensée d'un contemporain : « Le sceptique est un chercheur sans amour. »

Devoir de Littérature. — L'optimisme de George Sand.

CLASSES DES LYCÉES & COLLÈGES

Sujets proposés

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES GARÇONS

Cours de Saint-Cyr.

Composition française. — Ernest Renan a écrit dans ses *Questions contemporaines* cette phrase, ébauche, déjà très reconnaissable, d'une philosophie de la force qui se précisa davantage par la suite dans sa pensée : « La guerre des temps modernes, étant devenue un problème scientifique et moral, une affaire de dévouement et d'industrie savante, est en somme un bon critérium de ce que vaut une race ; le perfectionnement des armes, qui est une des mille applications de la science, mettra de plus en plus la force entre les mains de la raison, qui maîtrise la matière. » — Commenter et développer ces lignes, à l'aide d'exemples historiques empruntés à la stratégie moderne.
Communiqué par M. V. GLACHANT, professeur de Première au lycée Louis-le-Grand.

Première supérieure.

Composition française. — *Le Peintre et le Poète.* — Discuter cet aphorisme d'Horace (*Ad Pisones*, v. 361): « Ut pictura poesis... »

(Voir le *Laocoon* de Lessing : « Des limites de la peinture et de la poésie. »)

PLAN : Le peintre et le poète imitent tous deux ; — mais

1° L'un n'a qu'un moment ; l'autre dispose du temps et de l'espace ;

2° La peinture précise trop ; la poésie laisse davantage à l'imagination le soin de compléter son œuvre ;

3° Le peintre *réalise*, avant tout, la nature ; — le poète l'*idéalise*. Pourtant il peut y avoir des poètes *réalistes*, et des peintres *symbolistes* ; exemples modernes ;

4° Le peintre ne sort de la nature qu'en s'autorisant de l'exemple du poète (les monstres, la peinture allégorique, etc.).

5° Le poète s'élève aisément au-dessus de la nature. — (Poésie religieuse). — Le peintre, s'il se risque dans ces hautes régions, risque de compromettre à la fois *l'art* et la *religion* par l'anthropomorphisme.

6° Donc, le domaine du peintre, si étendu qu'il soit, semble circonscrit, limité par rapport à celui du poète, dont l'imagination, la fantaisie embrasse non seulement tout sujet humain, mais encore le divin, le fantastique et le suprasensible.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Première.

Composition française. — *Discours d'un écolier américain.* — Les États-Unis songeaient depuis longtemps à élever une statue à Lafayette. Une souscription fut ouverte en vue d'offrir à la France la statue du héros de l'indépendance américaine, et le mérite en revient surtout aux élèves des écoles américaines qui s'empressèrent de verser leur obole.

Vous supposerez qu'un écolier des États-Unis, délégué par ses camarades, accompagne à Paris l'œuvre du statuaire américain qui doit être élevée en juin 1907 dans un des squares du Louvre, et prononce un discours d'inauguration.

I. Il est heureux de venir, au nom de la jeunesse américaine, rendre un respectueux hommage à la France et à l'un de ses plus nobles fils.

II. Il dira que le souvenir de Lafayette est demeuré vivace au delà de l'Atlantique et que son nom, immortellement associé à celui de Washington, est l'objet d'un culte national.

III. Il ajoutera que les écoliers américains n'ignorent rien de la brillante carrière de Lafayette et de son intrépide courage dans sa lutte pour l'indépendance américaine.

IV. Il terminera en formulant le souhait de voir se resserrer encore plus fortement les liens d'amitié qui unissent deux grands peuples, deux républiques sœurs...

Communiqué par M. Ed. Jullien, Professeur au collège de Blaye.

Version latine. — *L'esprit a besoin de délassements.* — Sæpe ex socero meo audivi, Catule, cum is diceret Lælium semper fere cum Scipione solitum rusticari, eosque incredibiliter repuerascere esse solitos, cum rus ex Urbe tanquam e vinculis evolavissent. Non audeo dicere de talibus viris, sed tamen ita solet narrare Scævola, conchas eos et umbilicos ad Caietam et ad Laurentum legere consuesse, et ad omnem animi remissionem ludumque descendere. Sic enim se res habet : ut, quemadmodum volucres videmus, procreationis atque utilitatis suæ causa, fingere et construere nidos, easdem autem, cum aliquid effecerint, levandi laboris sui causa, passim ac libere solutas opere volitare;

sic nostri animi, forensibus negotiis atque urbano opere defessi, gestiant ac volitare cupiant, vacui cura ac labore. Itaque illud, quod ego in causa Curiana Scævolæ dixi, non dixi secus ac sentiebam : « Nam si, inquam, Scævola, nullum erit testamentum recte factum, nisi quod tu scripseris, omnes ad te cives cum tabulis veniemus, omnium testamenta tu scribes unus. Quid igitur ? inquam, quando ages negotium publicum ? quando amicorum ? quando tuum? quando denique nihil ages ? » Tum illud addidi : « Mihi enim liber esse non videtur, qui non aliquando nihil agit. » In qua permaneo, Catule, sententia ; meque, cum huc veni, hoc ipsum, nihil agere et plane cessare, delectat !

(Cicéron, *De Oratore*, II, § 6.)

Communiqué par M. Victor Glachant.

Thème latin. — Tout l'art des bons orateurs ne consiste qu'à observer ce que la nature fait, quand elle n'est pas contenue. Ne faites point comme ces mauvais orateurs qui veulent toujours déclamer, et ne jamais parler à leurs auditeurs ; il faut, au contraire, que chacun de vos auditeurs s'imagine que vous parlez à lui en particulier. Voilà à quoi servent les tons naturels, familiers et insinuants. Il faut, à la vérité, qu'ils soient toujours graves et modestes ; il faut même qu'ils deviennent puissants et pathétiques dans les endroits où le discours s'élève et s'échauffe. N'espérez pas exprimer les passions par le seul effort de la voix ; beaucoup de gens, en criant et en s'agitant, ne font qu'étourdir. Pour réussir à peindre les passions, il faut étudier les mouvements qu'elles inspirent. Par exemple, remarquez ce que font les yeux, ce que font les mains, ce que fait le corps et quelle est sa posture ; ce que fait la voix d'un homme, quand il est pénétré de douleur ou surpris à la vue d'un objet étonnant. Voilà la nature qui se montre à vous ; vous n'avez qu'à la suivre.Si vous employez l'art, cachez-le si bien par l'imitation qu'on le prenne pour la nature même.

(Fénelon, *Dialogue sur l'Éloquence*.)

Corrigé.

Tota in eo tantum constat ars optimi cujusque oratoris, ut observetur quid agat natura non cohibita. Istos ne imiteris, quæso, rhetores, qui declamare semper, nunquam vero audientes alloqui volunt ; hanc contra audientium cuique opinionem facere oportet, cum ipso te privatim colloqui. Eo nimirum pertinet, si quis ingenue, familiariter, blande vocem moduletur. Quam quidem continuo gravem ac modestam esse decet, immo inflari atque ad

movendos animos accommodari, quoties exsurgit et incalescit oratio. Noli tamen credere te una vocis intentione animi affectus expressurum; permulti sunt enim, qui clamitando, necnon contorquendo sese, nihil prorsus assequantur nisi ut aures oculosque obtundant. Affectus autem apte effingere si velis, tibi notandum est quibus prodantur motibus. Quid? Animadvertendum, inquam, quo moveantur modo oculi, quo manus, quo membra, et qualis sit corporis habitus, qualis denique vox hominis acri dolore confecti vel aliquo miraculo attoniti. Sic se tibimet ostendit natura, quam sequi in promptu est. Quod si arte usus fueris, ea tibi adeo sedula imitatione dissimulanda erit, ut jam natura mera esse videatur.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Version grecque. — *Sur le mépris.* — Ἡ ὀλιγωρία ἐστὶν ἐνεργεία δόξης περὶ τὸ μηδένος ἄξιον φαινόμενον· καὶ γὰρ τὰ κακὰ καὶ τἀγαθὰ ἄξια οἰόμεθα σπουδῆς εἶναι, καὶ τὰ συντείνοντα πρὸς ταῦτα. Ὅσα δὲ μηδὲν, ἢ πάνυ μικρὰ, οὐδένος ἄξια ὑπολαμβάνομεν· τρία δ' ἔστιν εἴδη ὀλιγωρίας, καταφρόνησίς τε καὶ ἐπηρεασμὸς καὶ ὕβρις· ὅ τε γὰρ καταφρονῶν ὀλιγωρεῖ· ἃ γὰρ οἴονται μηδένος ἄξια εἶναι, τούτων καταφρονοῦσι. Τῶν δὲ μηδένος ἀξίων ὀλιγωροῦσι· καὶ ὁ ἐπηρεάζων φαίνεται καταφρονεῖν· ἔστι γὰρ ὁ ἐπηρεασμὸς ἐμποδισμὸς ταῖς βουλήσεσιν, οὐχ ἵνα τι αὐτῷ, ἀλλ' ἵνα μὴ ἐκείνῳ. Ἐπεὶ οὖν οὐχ ἵνα αὐτῷ τι, ὀλιγωρεῖ. Δῆλον γὰρ ὅτι οὔτε βλάψειν ὑπολαμβάνει· ἐφοβεῖτο γάρ, καὶ οὐκ ὀλιγωρεῖ· οὔτ' ὠφελῆσαι ἂν οὐδὲν ἄξιον λόγου· ἐφρόντισε γὰρ ἂν ὥστε φίλος εἶναι. Καὶ ὁ ὑβρίζων δὲ, ὀλιγωρεῖ· ἔστι γὰρ ὕβρις τὸ βλάπτειν καὶ λυπεῖν ἐφ' οἷς αἰσχύνη ἐστὶ τῷ πάσχοντι, μὴ ἵνα τι γένηται αὐτῷ ἄλλο, ἢ ὅ τι ἐγένετο, ἀλλ'ὅπως ἥσθῃ ·οἱ γὰρ ἂν ποιοῦντες οὐχ ὑβρίζουσιν, ὅτι οἴονται κακῶς δρῶντες αὐτοὺς ὑπερέχειν μᾶλλον. Διὸ καὶ οἱ νέοι καὶ οἱ πλούσιοι ὑβρίσται ·ὑπερέχειν γὰρ οἴονται ὑβρίζοντες· ὕβρεως δὲ ἀτιμία. Ὁ δ'ἀτιμάζων ὀλιγωρεῖ. Τὸ γὰρ μηδένος ἄξιον οὐδεμίαν ἔχει τιμὴν οὔτε κακοῦ, οὔτε ἀγαθοῦ. Διὸ λέγει ὀργιζόμενος ὁ Ἀχιλλεύς·

Ἠτίμησεν· ἑλὼν γὰρ ἔχει γέρας αὐτὸς ἀπούρας,

ὡς διὰ ταῦτα ὀργιζόμενος. Φανερὸν οὖν ἐκ τούτων ἤδη, πῶς τ'ἔχοντες ὀργίζονται αὐτοὶ, καὶ τίσι, καὶ διὰ ποῖα.

(Aristote.)

Corrigé.

Sur le mépris. — Le mépris est l'idée que nous nous faisons qu'une chose est indigne de toute attention. En effet, les maux et les biens, et tout ce qui touche à l'un ou à l'autre, nous semblent mériter quelque considération. Mais tout ce qui n'a aucune ou presque aucune importance, nous le regardons comme indigne de toute attention. Le mépris prend trois formes diverses : le dédain, l'esprit de contradiction, l'injure. Dédaigner, c'est mépriser; car, ce qu'on croit indigne de toute attention, voilà ce qu'on dédaigne : or, nous rentrons ainsi dans la définition du mépris. L'esprit de contradiction est aussi évidemment un genre de mépris; car cet esprit consiste à entraver les desseins d'autrui, non pour le profit qu'on en retire soi-même, mais pour empêcher autrui d'en profiter : or, puisque l'on n'est guidé par l'espoir d'aucun profit, il faut qu'on le soit par le mépris. Évidemment, celui qui agit de la sorte pense que ceux qu'il contredit ainsi ne peuvent ni lui nuire, — car il en aurait peur et ne les mépriserait pas, — ni lui être d'une véritable utilité, car il prendrait soin de s'attirer leur amitié. Injurier quelqu'un, c'est le mépriser : c'est, en effet, lui nuire ou le chagriner, non pour obtenir une légitime compensation, mais pour le plaisir qu'on y trouve : autrement, ce ne serait pas un outrage, mais une vengeance. La cause du plaisir qu'on trouve à injurier, c'est qu'on croit qu'en maltraitant ainsi les autres, on se donne à soi-même une certaine supériorité. C'est ce qui fait que les jeunes gens et les riches y sont naturellement enclins : ils croient que l'injure les élève au-dessus des autres. Injurier, c'est déshonorer : or, déshonorer, c'est mépriser; car ce qui est indigne de toute attention n'est pas regardé comme bon ou comme mauvais. C'est pourquoi Achille, dans sa colère, s'écrie : « Il m'a déshonoré, car il m'a pris ma récompense (*Briséis, sa captive*), et il la garde dans sa tente. » — On voit déjà par là ce que la colère fait de nous, à qui elle ose s'adresser, et pour quelles raisons elle s'allume... Communiqué par M. Victor Glachant.

Seconde.

Composition française. — *Lettre d'un sauvage de l'Amérique à Jean-Jacques Rousseau.* — La mode était, au xviii[e] siècle, aux ouvrages de fantaisie qui dépeignaient les impressions d'hommes primitifs ou d'une civilisation différente au contact des mœurs européennes. — On peut très bien supposer qu'un contemporain de Rousseau se soit amusé à répondre au discours sur l'inégalité en prenant le personnage d'un sauvage de l'Amérique récemment débarqué à Paris.

Le prétendu sauvage raconterait d'abord au philosophe les impressions qu'il a éprouvées lors d'une représentation de l'Opéra à laquelle il a assisté; il ferait une comparaison avec les divertissements de l'état sauvage, et il en tirerait un premier argument contre l'infériorité de la civilisation.

Puis, passant à l'ensemble des mœurs françaises, telles qu'il a pu les observer, il citerait quelques détails qui permettraient de croire, contrairement à l'opinion de Rousseau, que, non seulement pour tout ce qui concerne les conditions matérielles de la vie, mais encore pour la douceur des mœurs, la tolérance, etc... l'humanité civilisée est loin d'être en décadence.

Enfin, faisant un retour sur les agréments de la vie sauvage, il dirait au philosophe qu'il faut être bien civilisé et d'une culture bien raffinée pour les découvrir, et il l'engagerait ironiquement à s'en aller au milieu de ses congénères vivre de la vie primitive et leur en prêcher le culte.

Communiqué par M. Boivin, professeur au lycée de Moulins.

Version latine. — *De l'utilité, pour un maître, de faire lire parfois à ses élèves de mauvais écrivains.* — Non id in docendo inutile etiam corruptas aliquando et vitiosas orationes, quas tamen plerique judiciorum pravitate mirentur, legi palam (1) pueris, ostendique in his quam multa impropria, obscura, tumida, humilia, sordida, lasciva (2), effeminata sint, quæ non laudantur modo a plerisque, sed, quod pejus est, propter hoc ipsum quod sunt prava, laudantur. Nam sermo rectus et secundum naturam enuntiatus nihil habere ex ingenio videtur; illa vero quæ utcunque deflexa sunt, tanquam exquisitiora miramur, non aliter quam distortis et quocunque modo prodigiosis corporibus apud quosdam majus est pretium, quam iis quæ nihil ex communis habitus bonis perdiderunt. Nec solum hæc ipse debebit docere præceptor, sed frequenter interrogare et judicium discipulorum experiri. Sic audientibus securitas aberit (3), nec quæ dicentur superfluent aures; simulque ad id perducentur, quod ex hoc quæritur, ut inveniant ipsi et intelligant. Nam quid aliud agimus docendo eos, quam ne semper docendi sint? (4) Hoc diligentiæ genus ausim dicere plus collaturum discentibus, quam ceteræ artes.

(Quintilien, *de Institutione oratoria*, II.)

(1) Tout haut. — (2) Entachés d'afféterie. — (3) Ainsi l'auditoire sera toujours tenu en haleine. — (4) Le véritable but de l'enseignement est, en fin de compte, d'apprendre aux disciples à se passer de maîtres. Tout ce morceau de Quintilien est plein de sens. Mais il convient d'ajouter que la critique des défauts qui peuvent se rencontrer accidentellement

chez les grands écrivains semble plus profitable encore et, à certains égards, moins dangereuse que le commentaire d'œuvres *intégralement mauvaises* de méchants poètes ou de plats prosateurs, qu'il n'est sain d'aborder qu'avec un goût sûr et déjà formé.

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Thème latin. — J'avoue qu'il y a eu des temps où la comédie s'est corrompue. Et qu'est-ce que dans le monde on ne corrompt point tous les jours ?... La médecine est un art profitable, et chacun la révère comme une des plus excellentes choses que nous ayons ; et cependant il y a eu des temps où elle s'est rendue odieuse, et souvent on en a fait un art d'empoisonner les hommes. La philosophie est un présent du ciel ; elle nous a été donnée pour porter nos esprits à la connoissance d'un Dieu par la contemplation des merveilles de la nature ; et pourtant on n'ignore pas que souvent on l'a détournée de son emploi et qu'on l'a occupée publiquement à soutenir l'impiété. Les choses même les plus saintes ne sont point à couvert de la corruption des hommes, et nous voyons des scélérats qui, tous les jours, abusent de la piété et la font servir méchamment aux crimes les plus grands. Mais on ne laisse pas pour cela de faire les distinctions qu'il est besoin de faire...

(MOLIÈRE, Préface du *Tartufe*, 1667.)

Corrigé.

Equidem fateor comœdiam nonnullis temporibus fuisse corruptam. Quid autem in humana vita non corrumpi quotidie dixerim ? Utilis quidem ars medicina ; quam ita quisque reveretur, ut nihil prorsus melius habeatur ; fuere tamen tempora cum odium sui fecerit, et sæpius homines veneno necandi ars evasit. Immo philosophiam, cœlesti quodam munere nobis datam ut naturæ rerum miracula contemplando ad cognoscendum Deum adduceremur, nemo ignorat a proposito non semel aversam esse ac palam ad id adhibitam ut impietati quasi patrocinaretur. Nempe vel sanctissima parum tuta sunt, quippe quæ pervertere soleant corrupti homines : nonne scelestos quosdam quotidie videre est ipsa religione ad pessima patranda facinora nefarie abutentes ? — Servatur nihilominus in istis rebus, ut æquum est, justum discrimen.

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Troisième.

Composition française. — *L'astrologue Guido Bonatto, à Forli.* — Au XIIIe siècle, l'astrologie était fort en honneur chez les Italiens, et les astrologues se voyaient consultés, écoutés comme des prêtres. L'un d'eux, Guido Bonatto, pour mettre un terme aux querelles des Guelfes et des Gibelins à Forli,

avait persuadé aux habitants de cette ville de construire un nouveau mur d'enceinte et de le commencer solennellement sous une constellation qu'il avait indiquée : si un membre de chaque parti jetait une pierre *au même moment* dans les fondations, l'union devait être rétablie pour toujours à Forli. On choisit donc un Guelfe et un Gibelin pour cette importante mission.

Le jour solennel arrive : les deux élus ont reçu les pierres libératrices ; les ouvriers préparent joyeusement leurs outils ; la foule du peuple attend, debout, dans l'impatience.

Bonatto donne enfin le signal : une pierre tombe, lancée par le Gibelin... ; le Guelfe, d'abord hésitant, refuse de jeter la sienne : il soupçonne Bonatto, qui passait pour Gibelin, de méditer un mauvais coup contre les Guelfes.

Dans la foule alors, approbations et murmures. Quant à l'astrologue, il maudit le Guelfe : l'heureuse constellation restera cinq cents ans sans reparaître au-dessus de la ville.

Le chroniqueur ajoute que Dieu perdit les Guelfes de Forli.

Consulter : J. BURCKARDT, *La civilisation en Italie au temps de la Renaissance*, t. II, 6e partie, chap. IV (trad. M. Schmitt, chez Plon-Nourrit). Voir le récit que fait TITE-LIVE (I, 24-25) du combat des Horaces et des Curiaces et la fine analyse que ROLLIN donne de ce récit dans son *Traité des Études* (liv. IV, ch. III, art. II, § 2).

Communiqué par M. G. CAYROU, professeur au lycée de Constantine.

Version latine. — *Comment l'on doit tirer de ses passions le meilleur parti possible.* — Duo affectus, vel, ut ita dicam, duæ furiæ sunt, quæ in animis hominum tantas perturbationes cient, et interdum cogunt ita delinquere, ut nec famæ nec periculi respectum habere permittant : ira, quæ vindictam cupit ; avaritia, quæ desiderat opes. Hos affectus Stoïci extirpandos, Peripatetici temperandos putant. Neutri eorum recte... Per se mala non sunt quæ Deus homini insevit ; sed, natura utique bona, male utendo fiunt mala. Ut fortitudo, si pro patria dimices, bonum est, si contra patriam, malum ; sic et affectus, si ad usus bonos habeas, virtutes erunt, si ad malos, vitia dicentur. Ira igitur ad regendam subjectorum disciplinam data est, ut metus licentiam comprimat et compescat audaciam ; sed qui terminos ejus ignorant, irascuntur paribus aut etiam potioribus : inde ad immania facinora prosilitur. Cupiditas quoque ad desideranda et conquirenda vitæ necessaria tributa est ; sed qui nesciunt fines ejus, insatiabiliter opes congerere nituntur : hinc omnia fraudum genera eruperunt. Redigendi sunt ergo isti affectus intra fines suos, et in viam rec-

tam dirigendi, in qua, etiamsi sint vehementes, culpam tamen habere non possunt.

(LACTANCE, *Institutions divines* (1).)

(1) Exposition populaire, en sept livres, sous forme d'apologie de la foi chrétienne. — Voir sur ce philosophe, que l'élégance et la pureté de son style ont fait surnommer le *Cicéron chrétien*, la très belle étude de M. René Pichon (Hachette, 1901, in-8°).

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Version grecque. — *Une leçon de dignité.* — Ταῦτα[1] εἶδεν καὶ[2] Πρῖσκος Ἑλουίδιος[3] καὶ ἰδὼν ἐποίησε· προσπέμψαντος αὐτῷ Οὐεσπασιανοῦ, ἵνα μὴ εἰσέλθῃ εἰς τὴν σύγκλητον[4], ἀπεκρίνατο· « ἐπὶ σοί ἐστι[5] μὴ ἐᾶσαί με εἶναι συγκλητικόν· μέχρι δὲ ἂν ὦ, δεῖ με εἰσέρχεσθαι. » — « Ἄγε, ἀλλ' εἰσελθὼν, φήσι, σιώπησον. » — « Μή μ' ἐξέταζε[6] καὶ σιωπήσω. » — « Ἀλλὰ δεῖ με ἐξετάσαι. » — « Κἀμὲ εἰπεῖν τὸ φαινόμενον δίκαιον. » — « Ἀλλ' ἐὰν εἴπῃς, ἀποκτενῶ σε. » — « Πότε οὖν σοι εἶπον, ὅτι ἀθάνατός εἰμι[7]; καὶ σὺ τὸ σὸν ποιήσεις κἀγὼ τὸ ἐμόν. Σόν ἐστιν ἀποκτεῖναι, ἐμὸν ἀποθανεῖν μὴ τρέμοντα· σὸν φυγαδεῦσαι, ἐμὸν ἐξελθεῖν μὴ λυπούμενον. »

ÉPICTÈTE, *Entretiens*, liv. I, chap. II.

(1) L'idée générale du chapitre, à savoir : il faut, en toute chose, conserver sa dignité. — (2) L'exemple d'Helvidius Priscus prend place au milieu d'une série. Καὶ = *aussi*. — (3) Sur Helvidius Priscus, le gendre du fameux Thraséas, voir Tacite, *Hist.*, IV, 5 sqq. ; *Ann.*, XVI, passim. A leur conduite, opposer les bassesses du sénat : *Ann.*, I, 7 (*ruere in servitium*) ; XII, 53 ; XIV, 12 ; 64 fin, etc... — (4) S. ent. βουλήν. En général, le Sénat de Rome, *senatus* = ἡ γερουσία. — (5) En vertu du pouvoir censorial qui avait été conféré à Auguste, dès l'an 19, sous le nom de *præfectura morum*, l'empereur dressait lui-même la liste des sénateurs, *lectio senatus*. — (6) Équivaut ici à *sententiam rogare* ou *interrogare*. — (7) Sur ce présent, voir Riemann et Gœlzer, 2e année, § 533, Rem. I, p. 401.

Pour le commentaire *moral*, on trouvera des faits dans le *Calendrier-Manuel des Serviteurs de la Vérité*, publié par l' « Union pour la Vérité » (6, Impasse Ronsin. 152, rue de Vaugirard, Paris, 1907).

Communiqué par M. G. CAYROU, professeur au lycée de Constantine.

Quatrième.

Composition française. — *Le chêne.* — I. Dans une de vos promenades, vous avez vu gisant à terre un chêne. Vous le décrivez. — Par contraste, vous vous le représentez tel qu'il était debout dans toute sa force.

II. Vous direz quels services il rendait aux êtres, aux végétaux, au sol ; — quels services il rendra encore, après qu'il a été abattu.

III. Réflexions.

Communiqué par M. G. Chatel, professeur au lycée de Rennes.

Thème latin. — *Sur l'histoire.* — L'histoire est la mémoire d'un siècle immortalisée. Par elle, les générations se rapprochent. Un homme qui n'a pas d'histoire est tout entier dans sa tombe ; un peuple qui n'a pas dicté la sienne n'est pas encore né... N'avez-vous pas remarqué, dans le cours de vos études, l'incompréhensible et divine magie de l'histoire ? D'où vient que la Grèce est pour nous comme une patrie qui ne meurt pas ? D'où vient que Rome, avec sa tribune et ses guerres, nous poursuit encore de son invincible image et domine de ses grandeurs éteintes une postérité qui n'est pas la sienne ? Pourquoi ces noms de Miltiade et de Thémistocle, pourquoi ces champs de Marathon et de Salamine, au lieu d'être des tombeaux oubliés, sont-ils des choses de notre âge, des couronnes tressées hier, des acclamations qui retentissent et s'attachent à nos entrailles pour les ébranler ? Je ne puis, quoi que je fasse, me dérober à leur puissance ; je suis Athénien, Romain, j'habite au pied du Parthénon, et j'écoute en silence, au bas de la roche Tarpéienne, Cicéron qui me parle et qui m'émeut. C'est l'histoire qui fait cela ! Une page écrite il y a deux mille ans a vaincu ces deux mille ans ; elle en vaincra deux mille encore !...

(H.-D. Lacordaire, *Lettres à un jeune homme*, II ; 23 avril 1858.)

Communiqué par M. Victor Glachant.

Cinquième.

Composition française. — *Le jeu de croquet.* — I. Préparatifs du jeu ; répartition par camps. — II. Description de la partie ; — s'attacher à montrer « le côté pittoresque » du jeu : les bons et les mauvais joueurs ; détails concrets qui nous les fassent voir ; conseils donnés, etc. — III. Réflexions.

Communiqué par M. G. Chatel.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Cinquième Année

Éducation, Pédagogie. — Valeur intellectuelle et morale de l'esprit de curiosité.

Devoir de Littérature. — Comparer le Napoléon de Victor Hugo dans *Lui!* au Bonaparte des *Iambes* d'Auguste Barbier.

Quatrième Année

Éducation, Pédagogie. — Apprécier ce jugement d'un contemporain : « Réussir est aujourd'hui l'unique affaire... or, si réussir est le fait des âmes adroites, bien agir est le fait des âmes droites. » Montrer comment, si l'honnêteté scrupuleuse n'exclut nullement le désir bien légitime de la réussite, le goût exclusif du succès entraîne souvent hors des limites de l'honnête.

Devoir de Littérature. — Pourquoi Boileau, qui est surtout estimé de nos jours, a-t-il été considéré au XVII[e] siècle comme un de nos plus grands poètes?

Troisième Année

Éducation, Pédagogie. — De l'esprit de prudence et de l'esprit de méfiance. — Analogies et dissemblances.

Devoir de Littérature. — En quoi consiste, à nos yeux, l'intérêt du *Lutrin*, de Boileau?

Morale. — Expliquez ces paroles d'Ernest Lavisse aux enfants des écoles de Nouvion : « Mes amis, jouissez en toute sécurité du « droit d'aimer, du droit de préférez la France, puisque la raison « même démontre que votre instinct qui vous porte à l'aimer et à « la préférer ne vous trompe point, puisque la servir est le plus « efficace moyen de servir le genre humain »; et démontrez que notre patriotisme, à nous, Français, se concilie facilement avec l'amour de l'humanité, parce qu'il n'est pas un « égoïsme national ».

Communiqué par M[lle] Troufleau,
directrice du lycée de jeunes filles de Brest.

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, rue de Mézières, 5, PARIS

Viennent de paraître :

ALFRED BINET et Dr TH. SIMON

Les Enfants Anormaux

GUIDE POUR L'ADMISSION DES ENFANTS ANORMAUX
DANS LES CLASSES DE PERFECTIONNEMENT

Un volume in-18 jésus, broché . . . . 2 fr.

Précédemment paru :

Le Corps et l'Ame de l'Enfant, par le Dr Maurice de Fleury.

***Le Corps et l'Ame de l'Enfant.** In-18 (5e édition), relié, 4 fr. 50. — Br. 3 fr. 50

****Nos Enfants au Collège.** Un vol. in-18 jésus, broché . . . . . . 3 fr. 50

ALBERT BAYET et FRANÇOIS ALBERT

Les Écrivains politiques du XIXe Siècle

EXTRAITS, AVEC UNE INTRODUCTION ET DES NOTES

Un volume in-18 jésus de 480 pages, broché. . . . . 3 fr.

Des mêmes Auteurs, précédemment paru :

Les Écrivains politiques du XVIIIe siècle. *Extraits* avec une introduction et des notes. Un volume in-18 jésus de 500 pages, broché. . . . . . . 3 fr.

L. DE LAUNAY

L'Or dans le Monde

GÉOLOGIE — EXTRACTION — ÉCONOMIE POLITIQUE

Un volume in-18 jésus, broché. . . . . 3 fr. 50.

Du même Auteur, précédemment parus :

Géologie pratique et Petit Dictionnaire technique des termes géologiques les plus usuels. In-18, 41 figures, br. . . 3 fr. 50

La Science géologique : ses Méthodes, ses Résultats, ses Problèmes, son Histoire. In-8°, [illegible] fig., 3 pl. couleur, br. . . 20 fr.

No 3028

N° 7. — Seizième année 15 Juillet 1907.

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie



Librairie Armand Colin

5, rue de Mézières, Paris, 6e

La Revue paraît le 15 de mois. — UN AN, de chaque mois : France, 10 fr. — Colonies et Étranger, 12 fr.

La **Revue Universitaire** *ne paraît pas août et septembre.*

SOMMAIRE

Examens et Concours

SUJETS PROPOSÉS

Toutes les communications doivent être adressées à M. le Directeur de la **Revue Universitaire**, *rue de Mézières, 5, Paris.*

La Revue paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les notes et communications qui lui parviennent après le 25 du mois précédent.

Revue universitaire

SITUATION DE

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE en 1905-1906

(*Rapport d'un Inspecteur général*)

Les rapports de MM. les Recteurs, Inspecteurs d'Académie et Chefs d'Établissements sur la situation de l'enseignement des langues vivantes en 1905-1906, que viennent compléter quelques rapports sur les épreuves du baccalauréat, offrent cette année un intérêt particulier. La réforme commence à produire ses effets : il est dès à présent possible de les mesurer. Les appréciations contenues dans ces rapports m'ont paru en général assez justes ; de toute façon, leur concordance et leur précision sont telles qu'elles méritent d'être examinées avec attention.

Je résumerai d'abord rapidement, d'après ces rapports, les progrès accomplis. J'exposerai ensuite les critiques soulevées par certains rapporteurs et les insuffisances qu'ils relèvent ou que l'Inspection générale a constatées. Je m'efforcerai en dernier lieu de déterminer dans quelle mesure les premières sont fondées et quels sont les re-

mèdes qui pourraient atténuer ou faire disparaître les secondes.

A. — Progrès accomplis.

Sur la réalité des progrès accomplis depuis l'introduction de la méthode directe, l'unanimité est complète : ils ont déjà été signalés dans les rapports des diverses facultés sur le baccalauréat. « L'impression générale des examinateurs est *bonne* », écrit M. l'Inspecteur d'Académie X..., dans le rapport qu'il adresse à M. le Vice-Recteur de l'Académie de Paris. « A l'unanimité ils constatent un progrès réel, très satisfaisant et très encourageant. » — « Les progrès qui nous paraissent les plus remarquables sont ceux des enseignements où les instructions ont été commentées, il y a trois ans, dans des conférences particulières par MM. les Inspecteurs généraux et qui depuis ont été l'objet de précisions nouvelles. Ce sont les Sciences Physiques et les Langues Vivantes, (Bordeaux). — « Les résultats de la méthode directe sont excellents dans la 1re période... ils ne sont pas moins sensibles dans les deux autres périodes. — ... Nombreux sont les élèves, nous dit le Proviseur du lycée de X..., qui correspondent avec l'étranger, qui lisent des journaux, des revues, des livres en allemand et en anglais. » — « A B... quelques élèves, nous dit M. le Principal, ont compris l'utilité d'un séjour à l'étranger et ont prié leur professeur de leur procurer une famille où ils seraient reçus pendant les grandes vacances » (Bordeaux). — « La méthode directe donne incontestablement des résultats supérieurs à ceux d'autrefois. Une preuve frappante en est fournie par M. le Principal de X... qui déclare que plusieurs de ses élèves sont partis en vacances en Allemagne avec des connaissances suffisantes pour leur avoir permis de converser dès les premiers jours avec des étrangers. Divers exemples du même genre pourraient être relevés dans l'Académie. Je note sur ce point la satisfaction de MM. les Principaux de R., L., C., L., N. : le profit pratique de cet enseignement est certain ». (Nancy.) Dans l'Académie de Poitiers on constate « le plein succès de l'enseignement des langues vivantes » : on retrouve la même note dans les rapports des autres Académies. Partout on est unanime à louer le zèle et le dévouement du personnel, la vive impulsion donnée à

l'étude des langues vivantes par le renouvellement des méthodes, les heureux résultats obtenus. L'étude attentive des copies de baccalauréat remises à l'Inspection générale, les constatations faites par les Inspecteurs généraux des langues vivantes dans leurs tournées, confirment pleinement cette impression favorable. On peut donc conclure que, d'une manière générale, il y a lieu d'être satisfait de la situation de l'enseignement des langues vivantes.

On ne saurait attribuer à l'optimisme administratif ou à un parti pris intéressé cette unanimité dans l'éloge. A côté de ces éloges mérités nous trouvons de sérieuses réserves, qui témoignent de la sincérité de ces appréciations. J'exposerai impartialement ces critiques. J'y ajouterai les observations que fournissent à l'Inspection générale cinq années de tournées approfondies.

B. — Réserves.

a) *Manque d'homogénéité des classes.* — La première et la plus grave réserve a trait au manque d'homogénéité des classes. Ce mal chronique, dont depuis toujours souffre l'enseignement des langues vivantes, est partout constaté par les rapporteurs; certains semblent penser que l'application des nouvelles méthodes l'a encore aggravé. « Dans chaque classe, écrit M. le Proviseur du lycée de A..., un certain nombre d'élèves bien doués suivent l'enseignement avec fruit et réalisent des progrès plus rapides que ceux obtenus avec l'ancienne méthode. Nos élèves de première, en particulier, sont parfaitement entraînés et soutiennent sans difficulté une conversation en langue étrangère, mais pour arriver à ce résultat il a fallu laisser en route un trop grand nombre d'élèves moyens ou faibles qui ont perdu pied soit dès la 6e, soit dans les classes suivantes. » — « Le profit pratique de cet enseignement pourrait être plus sensible encore, écrit M. le Proviseur du lycée de B..., si un assez grand nombre d'élèves n'entrait au lycée qu'en 5e sans avoir appris l'anglais ou l'allemand, retenus qu'ils ont été à l'école de la ville ou du village par l'instituteur ; que dire de ceux qui entrent en 4e ? Il est urgent de réagir contre cette tendance. » — « Quant aux langues vivantes, dit M. l'Inspecteur d'Académie de X..., tout le mal

vient du recrutement. Avec les nouvelles méthodes... pour qu'un enfant puisse suivre le cours utilement, il faut qu'il l'ait abordé dès le début, c'est-à-dire en 6e. Or, la majorité des élèves nouveaux doit être placée, d'après leur âge et les cours suivis déjà dans les autres maisons, en 5e, en 4e, en 2e, sans avoir appris sérieusement aucune langue. Presque tous ont de la peine à suivre ; ils se traînent péniblement et retardent les progrès de leurs camarades » (lycée de L...). Les inconvénients graves de ce manque d'homogénéité des classes, à telle cause qu'on l'attribue, ne sauraient être exagérés : ils risquent de compromettre l'application de la méthode directe, de décourager la bonne volonté si grande des maîtres, de diminuer dans une très forte proportion le fruit de leurs efforts. Nulle part ces inconvénients ne sont plus frappants que dans l'enseignement des jeunes filles. Jusqu'en 4e, jusqu'en 5e année même, j'ai partout constaté la présence de nombreuses élèves admises dans ces classes sans aucune connaissance de la langue vivante qu'elles apprennent, et qu'elles ont cependant la prétention de présenter aux examens.

Aux causes générales qui rendent les classes de langues vivantes moins homogènes que les autres et la tâche des professeurs plus ardue que celle de leurs collègues, il faut ajouter pour la section A la situation défavorable créée par la réunion en 4e et 3e des élèves qui apprennent le grec aux élèves qui sont dispensés de l'étude de cette langue. Les premiers font trois heures de langues vivantes par semaine ; leurs camarades cinq. Les professeurs sont unanimes à déclarer qu'il est impossible de donner dans ces conditions un enseignement sérieux et homogène ; l'Inspection générale partage absolument cette manière de voir. Dans quelques très grands lycées il est possible de faire deux divisions : l'une qui réunit les élèves qui ont cinq heures par semaine, l'autre qui ne contient que ceux qui en ont trois. Mais dans l'immense majorité des cas, ces élèves sont confondus au grand détriment des études. Aucune autre discipline n'est soumise à des conditions aussi défavorables ; rien d'étonnant à ce qu'il soit difficile dans la section qui est précisément celle des humanités d'aborder l'étude littéraire de la langue vivante ; c'est dans cette section cependant qu'elle pourrait donner les meilleurs résultats. A partir de la 4e, les élèves les mieux doués pour cette étude

n'ont plus que trois heures en 4e et 3e, deux heures en 2e et 1re : la réforme aboutit pour eux à une diminution et non à une augmentation du nombre d'heures consacrées à l'étude des langues vivantes. Il est impossible avec un nombre d'heures aussi restreint d'arriver, je ne dis pas à une véritable culture étrangère, mais même à la possession effective de la langue que les programmes assignent comme but à l'enseignement tout entier des langues vivantes. Sur ce point il serait utile de retoucher les programmes, si l'on tient à ce que l'enseignement des langues vivantes ne reste pas en grande partie inefficace dans la section A. En attendant, un remède partiel serait l'adoption d'une règle uniforme pour les horaires : une mesure proscrirait la coïncidence des heures des classes de grec et de langues vivantes. J'ai de sérieuses raisons de croire que les meilleurs élèves de la section A en profiteraient pour assister à la fois aux unes et aux autres. De toute manière, le mal serait atténué, et l'organisation de l'enseignement des langues vivantes dans une section qui fournit un grand nombre de nos futurs professeurs grandement améliorée.

En ce qui concerne les autres causes qui maintiennent dans les classes de langues vivantes un manque d'homogénéité dont ne souffre aucun autre enseignement au même degré ni à un degré approchant, j'examinerai plus loin les remèdes qui pourraient, dans une certaine mesure, atténuer ce mal qui menace si gravement le développement de l'enseignement des langues vivantes et la réussite de la réforme.

b) *Fatigue des maîtres.* — C'est à ce manque d'homogénéité des classes, autant qu'aux procédés nouveaux, que certains rapporteurs attribuent la très grande fatigue que semblent éprouver les maîtres, fatigue d'autant plus grande, à service égal, que les classes sont plus nombreuses et moins homogènes. La règle si sagement fixée par les circulaires ministérielles et qui pose en principe que les classes de langues vivantes ne devraient pas dépasser vingt à vingt-cinq élèves, n'est malheureusement pas toujours respectée dans les grands lycées ; dans les collèges, les classes géminées[1] sont infiniment

1. J'ajoute que ces classes — notamment les réunions de la 4e et de la 3e, de la 1re et de la 2e — sont d'une désolante fréquence dans les lycées mêmes, surtout dans les lycées autonomes. La faute n'en est pas aux chefs d'établissements : elle

trop fréquentes : toute application loyale des programmes y est impossible : les conditions de l'enseignement y sont parfois à ce point défectueuses — nombre d'heures insuffisant, réunions d'élèves de provenance et de force différentes — que ce n'est qu'au prix des plus grands efforts, d'une constante ingéniosité, de véritables tours de force que nos maîtres arrivent à conduire leur troupeau ; il en résulte une fatigue et un découragement que j'ai constatés même chez les professeurs les plus dévoués et les plus énergiques. C'est à cette mauvaise organisation matérielle des cours bien plutôt qu'à la dépense d'énergie physique excessive qu'imposerait, selon certains rapports, l'application de la méthode directe, qu'il faut attribuer cette fatigue que le rapporteur de l'Académie de Caen trouve « extrême ». Je reviendrai d'ailleurs sur cette question.

c) *Insuffisances dues à une interprétation inexacte des programmes et des instructions données par l'Inspection générale.* — A ces critiques générales s'ajoutent certaines critiques qui ont trait à l'application même de la méthode directe. Les insuffisances constatées sont, en général, dues à une conception inexacte de la nature de cette méthode, à une fausse interprétation des programmes et des instructions données par l'Inspection générale. Il est assez naturel que bon nombre des rapporteurs que rien n'a préparés à comprendre une méthode dont l'application est particulièrement délicate et difficile se soient trompés sur le but de cette méthode et les procédés qu'elle exige. Il est plus surprenant que beaucoup de professeurs se fassent encore une idée erronée de l'un et des autres.

1. *L'enseignement grammatical.* — C'est surtout l'enseignement de la grammaire, dans toute la série des classes, qui semble prêter aux erreurs d'interprétation et d'application les plus nombreuses. C'est ainsi que je lis avec surprise dans le rapport de M. l'Inspecteur d'Académie de X... : « Les professeurs devront encore, conformément aux récentes instructions de M. l'Inspecteur général X..., réduire au strict nécessaire l'étude de la grammaire. » Jamais je n'ai

n'est attribuable qu'à l'insuffisance des moyens dont ils disposent. Il me paraît indispensable que l'administration supérieure procède à une étude sérieuse des remèdes que comporte cet état de choses.

rien dit de pareil : tout au contraire, j'ai partout et toujours rappelé aux professeurs les instructions impératives des programmes de 1902, qui déclarent que : « *Loin d'être négligée, la grammaire sera enseignée d'une façon extrêmement méthodique.* » J'ai proscrit simplement l'abus des traités de grammaire théorique et la déplorable habitude qu'avaient conservée certains professeurs d'y faire apprendre par cœur des règles abstraites. Ailleurs, dans le rapport de M. l'Inspecteur d'Académie de X..., je lis que « cette méthode (la méthode directe) donnera les résultats attendus (et ils sont déjà très visibles), pourvu qu'on n'accorde pas tout au vocabulaire et qu'on laisse aussi à la grammaire une part raisonnable quoique atténuée ». Enseigner le vocabulaire, et par des moyens presque uniquement oraux, telle semble avoir été trop souvent l'unique préoccupation de certains maîtres. Et cependant, jamais l'Inspection générale n'a cessé d'insister sur la nécessité d'enseigner toujours avec méthode et suite la grammaire, de faire acquérir aux élèves, avant tout, le mécanisme de la langue, de ne jamais négliger les exercices écrits qui, seuls, peuvent donner de la précision et de la solidité aux connaissances acquises. C'est à la méconnaissance de ces principes qu'il faut attribuer les plaintes nombreuses — et parfois très justifiées — sur l'incorrection grammaticale des copies de baccalauréat que j'ai relevées dans bon nombre de rapports. Il convient aussi de faire observer qu'il serait injuste d'attribuer cette incorrection à l'application de la méthode directe; les élèves qui jusqu'ici et depuis l'introduction des nouvelles méthodes, se présentent au baccalauréat, ont commencé leurs études sous l'ancien régime ; ils ont souffert d'un changement de programme qui a jeté un grand trouble dans leurs habitudes et dans celles de leurs maîtres : ceux-ci semblent avoir éprouvé une difficulté particulière à adapter les nouvelles méthodes aux besoins des classes supérieures. C'est d'ailleurs dans ces classes que l'application de la méthode est à coup sûr le plus délicate et le plus incertaine encore. J'en vois la preuve dans les doléances sur le manque trop général de connaissances littéraires que l'on constate chez les candidats au baccalauréat.

2. *Insuffisance de la culture littéraire dans les classes supérieures.* — Nulle part ces critiques n'ont été formulées avec

La ***Revue Universitaire*** *ne paraît pas août et septembre.*

SOMMAIRE

Examens et Concours

SUJETS PROPOSÉS

Toutes les communication doivent être adressées à M. le Directeur de la ***Revue Universitaire***, *rue de Mézières, 5, Paris.*

La **Revue** paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les notes et communications qui lui parviennent après le 25 du mois précédent.

Revue universitaire

SITUATION DE

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE en 1905-1906

(*Rapport d'un Inspecteur général*)

Les rapports de MM. les Recteurs, Inspecteurs d'Académie et Chefs d'Établissements sur la situation de l'enseignement des langues vivantes en 1905-1906, que viennent compléter quelques rapports sur les épreuves du baccalauréat, offrent cette année un intérêt particulier. La réforme commence à produire ses effets : il est dès à présent possible de les mesurer. Les appréciations contenues dans ces rapports m'ont paru en général assez justes ; de toute façon, leur concordance et leur précision sont telles qu'elles méritent d'être examinées avec attention.

Je résumerai d'abord rapidement, d'après ces rapports, les progrès accomplis. J'exposerai ensuite les critiques soulevées par certains rapporteurs et les insuffisances qu'ils relèvent ou que l'Inspection générale a constatées. Je m'efforcerai en dernier lieu de déterminer dans quelle mesure les premières sont fondées et quels sont les re-

où, si l'on n'y met bon ordre, cet enseignement disparaîtra du collège. Or, rien ne justifie, ni là, ni dans la plupart des établissements où l'on enseigne, une pareille prépondérance de l'espagnol, ni des raisons d'utilité locale ou commerciale, (l'Inspection générale a pu le constater par une enquête sur les lieux) ni, est-il besoin de le dire? des raisons d'intérêt général ou de culture. Plus encore que l'allemand, protégé par son monopole aux écoles du gouvernement, l'anglais est menacé. Or l'étude de la langue anglaise est un perpétuel enseignement de pensée concrète, d'observation directe de la réalité, sa civilisation une école de volonté et de sens pratique; par le contraste incessant que présente cette langue, faite de mots particuliers et pittoresques, avec les termes généraux et abstraits de notre langue maternelle, par l'opposition absolue qui existe entre les habitudes de la pensée anglaise, toute concrète, toute préoccupée de réalité et qui derrière les mots aperçoit toujours la vivante complexité des choses et nos habitudes de pensée abstraites et simplistes à l'excès, l'étude de l'anglais, de l'histoire et de la littérature anglaises, si profondément différentes de notre histoire, de notre littérature, de notre civilisation, si intimement mêlées à elles cependant, est peut-être le plus puissant antidote à certains des défauts d'esprit qui compromettent le plus notre réussite dans le domaine pratique, un des plus précieux instruments de culture moderne. Nulle part, cette culture ne me paraît plus nécessaire que dans une région plus intimement pénétrée que toute autre de l'esprit latin et qui, par endroits, a trop d'affinités et de ressemblances avec l'Espagne, pour qu'on vienne encore les fortifier outre mesure. C'est d'ailleurs pour les raisons les moins recommandables, comme le fait remarquer M. l'Inspecteur d'Académie de X..., et, avec lui, un grand nombre de chefs d'établissements,que les élèves se portent en masse du côté de l'espagnol; et les facilités qu'ils trouvent aux examens et dans l'étude de cette langue constituent la plus immorale prime à la paresse. Est-ce à dire qu'il faille condamner cet enseignement? Nullement. Il convient de lui faire sa place, toute sa place. Mais il est indispensable de le renfermer dans des limites précises, si on ne veut pas qu'il envahisse tout et finisse par reléguer l'étude de l'allemand et de l'anglais au

second plan. Que l'on organise solidement un enseignement de l'espagnol à Dunkerque, à Nantes, à la Rochelle, à Bordeaux, à Paris, dans telles villes situées près de la frontière ou en relations commerciales avec l'Espagne ou les colonies espagnoles, partout où cet enseignement est nécessaire ou simplement utile, rien de plus juste. Mais qu'ailleurs on fasse commencer en 4e cet enseignement qui peut — l'avis est unanime à cet égard — se contenter de moins d'heures et d'années que l'enseignement de l'allemand ou de l'anglais, ou que l'espagnol soit la langue complémentaire dans le deuxième cycle : le salut pour l'allemand et pour l'anglais est à ce prix. Et, puisque j'ai examiné cette question, je me permettrai d'ajouter que l'Inspection générale verrait avec plaisir instituer à Paris des chaires d'espagnol — et surtout d'italien — dans le deuxième cycle. Beaucoup d'élèves d'anglais auraient grand avantage à pouvoir choisir comme seconde langue soit l'italien, soit l'espagnol au lieu de l'allemand, dont la difficulté rend si pénible l'acquisition en deux années de la connaissance effective de la langue exigée aux examens. Il y aurait un double avantage à ces créations : pour les élèves de la section Sciences-Langues vivantes, au point de vue commercial, l'espagnol serait un complément fort utile ; pour la section Latin-Langues, l'acquisition de l'italien, l'étude de l'Italie, dont les rapports avec la littérature anglaise notamment, sont si importants, serait un très précieux instrument de culture, surtout pour la catégorie des élèves qui se présentent dans cette section à l'École normale. Ces créations auraient, d'autre part, l'avantage d'offrir aux professeurs d'italien et d'espagnol une possibilité d'avancement qui leur fait malheureusement défaut sous le régime présent.

C. — Remèdes aux insuffisances constatées

1. *Nécessité d'instituer des examens de passage sérieux.* — Au manque d'homogénéité des classes qui est responsable avant tout des plus graves insuffisances de résultats et dans une large mesure de la fatigue et du découragement des maîtres, un premier remède partiel s'impose : c'est la sincérité des examens de passage, les professeurs sont unanimes à le réclamer. Aujourd'hui ces examens ne sont, pour les

langues vivantes, qu'une simple formalité : un zéro dans cette matière n'empêchera nullement un élève bien noté ou suffisant pour les autres matières d'accéder à la classe supérieure : la nullité même complète d'un élève qui n'a jamais fait de langues vivantes n'est pas aujourd'hui un obstacle à son entrée en 5e, en 4e et même parfois en 3e. — Est-il nécessaire de dire que les enfants les mieux doués et les plus appliqués se trouvent dans l'impossibilité absolue de faire en quelques semaines ou quelques mois le chemin que leurs camarades ont mis des années à parcourir? à plus forte raison les autres, dont le découragement et l'indifférence ne peuvent que croître d'année en année. C'est ainsi qu'à mesure que l'on monte, le poids mort que traîne la classe augmente et finit par paralyser l'effort des maîtres et la bonne volonté des meilleurs élèves : condamnée à de perpétuels recommencements, à de fastidieuses répétitions, la tête de la classe s'énerve, se décourage, se désintéresse d'un enseignement qui piétine sur place. Aucune autre étude n'est soumise à des conditions d'évolution aussi défavorables et c'est merveille si, grâce à leur dévouement, leur énergie, leur ingéniosité, un petit nombre de maîtres parviennent à aborder les parties hautes des programmes. Il est urgent, et il serait humain, d'améliorer une situation inadmissible qui aggrave, d'une manière si pénible, la fatigue des maîtres et les difficultés de leur charge déjà si lourde.

2. *Organisation de cours supplémentaires pour les élèves faibles ou nuls.* — Une mesure qui est le complément nécessaire d'un meilleur fonctionnement des examens de passage et qui allègerait singulièrement la tâche des professeurs, c'est l'organisation de cours supplémentaires pour les élèves faibles ou nuls. Ces cours existent déjà dans un certain nombre de grands lycées où ils rendent d'inappréciables services. Mais leur existence ne devrait pas dépendre du plus ou moins d'énergie ou de bonne volonté des chefs d'établissements, ni être subordonnée aux contributions volontaires plus ou moins incertaines des familles : c'est une organisation générale régulière qui devrait venir remédier à un mal général, si profond qu'il risque de rendre vains les sacrifices si considérables déjà consentis par l'Administration supérieure et les efforts

si grands qu'elle exige d'un personnel tout dévoué. Les charges nouvelles qu'imposerait d'ailleurs pareille organisation seraient minimes en comparaison des bienfaits qu'elle apporterait; je ne crois pas exagérer en disant que cette organisation est une condition de réussite de la réforme; et, si l'on veut la fin, il faut vouloir les moyens. J'attire respectueusement l'attention de l'Administration supérieure sur la nécessité de faire étudier cette question. Ce n'est pas le rétablissement des cours à la place des classes qui constituerait une solution. L'expérience a définitivement condamné cette forme de l'enseignement des langues vivantes, à laquelle le personnel est d'ailleurs unanimement défavorable.

3. *Fatigue des maîtres*. — Ce manque d'homogénéité des classes n'est pas la seule cause de la fatigue excessive dont se plaignent de nombreux professeurs, d'ailleurs surchargés d'heures et soumis à un maximum de service trop élevé : elle tient aussi à une possession imparfaite de la méthode qu'ils appliquent. Ce manque d'homogénéité pourrait d'ailleurs être en partie atténué, s'ils consentaient plus généralement à consacrer les trois premiers mois de chaque année scolaire aux revisions méthodiques et précises recommandées avec tant d'insistance par l'Inspection générale; elles permettraient aux retardataires, aux élèves nouveaux de rapprendre ou d'apprendre les connaissances élémentaires qui sont la condition indispensable des progrès futurs. Malheureusement, beaucoup de maîtres restent esclaves des programmes de la classe qu'ils sont trop pressés d'aborder et qu'ils abordent sans vérifier si leurs élèves possèdent les matières précédemment enseignées. Cette précipitation, cette hâte inconsidérée est le plus grave défaut, non seulement des jeunes maîtres inexpérimentés, mais de certains professeurs vieillis dans l'ancienne méthode et qui semblent parfois éprouver une difficulté insurmontable à se dégager de leurs habitudes et à se pénétrer de l'esprit des nouvelles instructions. Rapide, confus, mêlé de procédés contradictoires, leur enseignement déroute et énerve leurs élèves et aboutit à des résultats hors de proportion avec la fatigue qu'ils s'imposent; conscients de l'extrême dévouement qu'ils apportent à leurs fonctions, ils s'étonnent du peu de résultats qu'ils obtiennent et ne voient pas que l'imprécision de leur effort est cause de son inefficacité, que les coups

qui tombent tout autour de la tête d'un clou ne l'enfoncent pas. — Une autre cause de fatigue est l'abus de l'enseignement individuel, la funeste habitude de ne pas associer tous les élèves au travail de la classe, de tolérer chez eux une passivité complète pendant qu'un dialogue se poursuit indéfiniment entre un élève et le maître, ou que le maître fait à la fois le professeur et l'élève. Certains professeurs paraissent presque réfractaires à l'emploi des méthodes actives; tout l'effort de l'Inspection générale n'aboutit pas à généraliser dans leurs classes les exercices collectifs, les interrogations générales ou d'élève à élève; soit par timidité, soit par inexpérience, ils se condamnent à un épuisant monologue et, dans leurs classes, on n'entend que leur voix. Que leur fatigue soit extrême, rien de plus naturel. Mais, c'est à leur inexpérience et non à un vice inhérent à la méthode directe qu'il faut l'attribuer. Celle-ci exige, en effet, du professeur de grands efforts, mais ce sont des efforts de préparation précise, d'adaptation exacte : c'est un sens pédagogique très sûr, une grande rigueur de méthode, un maniement habile de procédés nombreux et délicats que doit posséder le maitre, et non les *ferrea pectora* que certains semblent croire indispensables. L'effort est intellectuel plutôt que physique; une classe bien dressée — et le dressage seul impose une grande fatigue — marche presque seule sous l'impulsion des habitudes acquises et, quand elle est bien faite, elle est une alternance perpétuelle d'actes spontanés et provoqués chez les élèves, de moments d'activité et de repos chez le maître.

4. *Nécessité du stage pédagogique.* — A ces défauts de méthode, ainsi qu'aux défauts que j'ai déjà signalés comme étant responsables de la faiblesse grammaticale et littéraire des élèves du 2e cycle, à d'autres que je passe sous silence, il n'y a qu'un remède : c'est la pénétration générale d'une conception plus exacte de la nature, de l'emploi, de la gradation des méthodes nouvelles. Les conférences si nombreuses faites par l'Inspection générale, les instructions, les précisions nouvelles qu'elle n'a cessé de prodiguer, ne suffisent pas à l'assurer : on ne transforme pas du jour au lendemain, avec des paroles, des habitudes invétérées; il y a toute une partie du personnel qui ne semble guère susceptible d'entrer franchement et complète-

ment dans les voies nouvelles, malgré une bonne volonté incontestable et des efforts méritoires. C'est d'un apprentissage professionnel sérieux, du stage pédagogique, de la formation d'un personnel jeune, actif, sincèrement acquis aux idées nouvelles et les appliquant avec autant d'habileté que de conviction raisonnée, que nous attendons la graduelle et profonde transformation des méthodes d'enseignement. L'Inspection générale a la satisfaction de constater qu'une élite se forme, surtout à Paris, où le stage est organisé, tout au moins pour les professeurs hommes; elle souhaite ardemment que cette organisation, qui n'existe d'une manière à peu près satisfaisante qu'à Paris et que pour les hommes, se généralise, existe partout et pour les professeurs femmes. Elle a pu déjà constater les très grands services rendus aux jeunes professeurs et à la cause de l'enseignement des langues vivantes par cette organisation, même partielle et incomplète. Elle exprime le vœu que cet apprentissage professionnel soit imposé à tous les candidats aux fonctions de professeur de langues vivantes, et que les exemptions accordées aux boursiers d'agrégation qui ont enseigné à l'étranger, ou même en France pendant des périodes trop courtes, soient la très grande exception. Il importe infiniment à la réussite de la réforme que tous nos jeunes maîtres aient passé par cette préparation professionnelle qui presque invariablement — nous l'avons constaté partout — les rend aptes à exercer très vite leurs fonctions avec succès et leur en donne le goût. Répandus sur tout le territoire, ils finiront par former autant de foyers d'où rayonnera la lumière : leur action sur leurs collègues plus âgés, ou moins favorisés, ne saurait être négligeable. Ce n'est que d'ici quelques années, quand cette influence sera devenue générale et profonde, quand l'immense majorité des maîtres possédera vraiment la méthode, entre toutes difficile et délicate, que l'on a jusqu'ici appliquée imparfaitement et dans les conditions les moins favorables, ce ne sera que quand ces conditions seront elles-mêmes devenues meilleures, qu'il sera possible de porter un jugement définitif sur la valeur de l'expérience tentée, et que l'on pourra mesurer impartialement les résultats de la réforme. Mais, dès à présent, on est en droit de se montrer satisfait de la situation de l'enseignement des langues vivantes

et de se féliciter des progrès accomplis : tout permet de bien augurer de l'avenir. A tous les points de vue, la situation de cet enseignement s'est améliorée : le rôle des langues vivantes a singulièrement grandi. Avec la méthode nouvelle un élément de vie nouveau a pénétré dans l'enseignement secondaire : ses effets s'étendent au-delà des limites des classes où on l'applique et son influence se fait sentir dans d'autres enseignements. Si, grâce à elle ou parallèlement, quelques-uns de ceux-ci renouvellent leurs méthodes, se rapprochent des réalités concrètes, se préoccupent davantage de faire collaborer tous les élèves au travail de la classe, se font moins abstraits, plus pratiques et plus vivants, il y a déjà là un résultat heureux auquel les professeurs de langues vivantes ne sont certes pas étrangers.

Ils ont collaboré à créer un nouvel état d'esprit dans l'enseignement secondaire, un esprit de renouvellement et d'activité féconde lorsque, loyalement, au prix parfois de grands sacrifices, ils ont poursuivi, avec un dévouement et une énergie inlassables, la transformation la plus profonde qu'on ait encore vue dans nos méthodes d'enseignement, et tenté une expérience, entre toutes difficile, qui est un exemple et qui sera peut-être un modèle. N'eussent-ils fait que cela, ils mériteraient tous les encouragements de l'Administration. Mais dès à présent on peut voir d'autres et de plus larges effets de la réforme et qui, ceux-là, leur vaudront, je l'espère, la reconnaissance plus générale de l'importance des services qu'ils rendent et, partant, des récompenses qu'ils méritent.

De plus en plus ils stimulent et satisfont l'intelligente curiosité des jeunes Français enfin renseignés sur d'autres pays que le leur, sur des manières de penser, de sentir et d'agir qui ne sont pas les nôtres, leur donnent, de nombreux rapports en font foi, avec le goût et la curiosité des civilisations étrangères, le goût du voyage à l'étranger et la possibilité d'y voyager avec fruit. Est-il nécessaire d'insister sur l'utilité pratique à notre époque où le peuple qui s'isole, s'étiole et meurt, de cette multiplication des surfaces de contact que nous pourrons avoir avec le dehors? Je ne veux pas développer ici ces avantages, ni les avantages plus généraux encore que présente un enseignement qui fait sans cesse

appel aux facultés d'observation, d'imagination, d'intuition, plus tard d'analyse, de réflexion et d'initiative personnelles, de comparaison et de raisonnement sur des réalités visibles, puis spirituelles ; je laisse au temps le soin de démontrer ce que je sais : qu'il donne à l'esprit de précieuses habitudes, qu'à l'encontre de certains autres enseignements qui conduisent aux seuls examens, il prépare à la vie.

J'attends avec confiance le verdict du temps. Dans les rapports que j'ai examinés et analysés, dans mes tournées d'inspection générale, j'ai trouvé les motifs de la confiance que j'exprime ici. J'y ai vu la promesse qu'un jour, et ce sera bientôt, on reconnaîtra les services éminents que l'enseignement des langues vivantes a rendus à la France, car ces services éclateront à tous les yeux. On rendra alors pleinement justice au personnel dévoué et zélé auquel on les doit.

9 février 1907.

LES LANGUES VIVANTES ET LE FRANÇAIS

Réponse à M. ABRY, professeur de Première au lycée de Tulle[1].

Nous voici accusés par vous, mon cher collègue, d'un grand méfait, et je reconnais que si vous aviez raison, nous nous trouverions, la méthode directe et nous, en fort mauvaise posture. Apprendre les langues modernes à des Français, c'est bien, mais leur désapprendre leur propre langue, c'est là un crime que rien ne saurait excuser.

Faites-nous l'amitié de croire, je vous prie, tout d'abord que si les élèves de nos lycées ne savent plus écrire la langue de Racine, de Voltaire et de tant d'autres de nos compatriotes, c'est un résultat que nous n'avions ni prévu, ni souhaité. Aussi dirai-je avec vous : Périsse tout l'enseignement des langues vivantes, si le français, cette langue moderne dont on use communément dans notre pays, doit en souffrir au point que vous dites ! Après vous avoir rassuré sur la pureté de nos intentions, je suivrai pas à pas votrer aisonnement.

Il ressort tout d'abord de votre intéressant article que notre ancienne méthode d'enseignement avait du bon. Votre opinion, mon cher collègue, vaudrait la peine d'être sérieusement discutée, si vous opposiez les résultats obtenus en langues vivantes grâce aux anciens procédés, à ceux que nous prétendons obtenir avec l'aide des nouvelles méthodes. Mais ce n'est point à ce point de vue que vous vous placez. Il vous plaît surtout de rappeler qu'aux temps heureux du thème et de la version, les professeurs de langues vivantes étaient les meilleurs auxiliaires de leurs collègues de français. A vrai dire, ils ne s'en étaient jamais doutés. Ils ne se croyaient pas autorisés à le penser, par le peu de place qu'ils tenaient dans l'enseignement et dans l'estime de leurs collègues. Depuis, tout a changé. Mais si le dédain a fait place à la sympathie, on ne leur reproche pas moins d'avoir des visées trop hautes ; on va même jusqu'à accuser leur ensei-

1. Voir la *Revue Universitaire* du 15 mai 1907, p. 428.

gnement d'être préjudiciable à la culture générale ou à l'étude du français. Votre conclusion paraît logique. Il faut, selon vous, réintégrer le thème et la version, parce qu'ainsi la tâche de nos collègues sera facilitée, et que le français sera de nouveau parlé et écrit par nos élèves d'une façon à la fois plus correcte et plus élégante. Je n'y vois, pour ma part, qu'un petit inconvénient: qu'adviendrait-il dans ce cas des langues étrangères? Et la question, comme bien vous pensez, me préoccupe. Il s'agit pour nous d' « être » ou de ne « pas être ». Or, nous commençons à comprendre que notre rôle est, en somme, d'enseigner les langues étrangères, et non, malgré notre esprit de solidarité, d'aider nos collègues de français dans leur tâche. L'opinion publique est d'ailleurs pour nous. Or, depuis que nous ne traduisons plus, nos élèves parlent et écrivent correctement l'allemand, l'anglais, l'espagnol, l'italien. Une autre conclusion m'apparaîtra donc plus logique : puisque nous nous suffisons à nous-mêmes, et fort bien, pourquoi les professeurs de français n'essaieraient-ils pas de nous imiter?

Vous nous faites, il est vrai, un second reproche beaucoup plus grave : Nos méthodes seraient, selon vous, si puériles, que sous leur influence, disparaîtraient chez nos élèves l'esprit d'analyse, la clarté, la précision, autant de qualités qu'ils acquéraient autrefois, grâce aux exercices de traduction. N'est-ce pas, en effet, le comble de la précision que de traduire un mot par un autre, une expression par une autre équivalente? On le croyait autrefois, et, partant de ce principe, on enseignait par exemple aux élèves du cours « d'allemand que « das Gemüt » voulait dire « le cœur », « die Sehnsucht » la nostalgie, et « das Felleisen », la valise. Peut-être n'entendez-vous pas la traduction ainsi. Vous souhaitez sans doute que nos élèves ne soient pas les esclaves des mots et s'efforcent de comprendre un texte dans son ensemble, avant de le traduire. C'est là, en effet, la méthode que devrait pratiquer tout traducteur. Or, dans les circonstances actuelles, je ne vois pas pour nos élèves de latin le moyen de comprendre un texte, au moins dès le début, sans le secours du dictionnaire. Quand on commence et on finit par la traduction, on commence et on finit nécessairement par le dictionnaire, où se trouvent les prétendues équivalences de mots et d'ex-

pressions dont je parlais tout à l'heure. C'est pourtant la méthode, lente et imprécise, à mon avis, que pratiquent la plupart de nos collègues de latin. Mais vous savez que certains d'entre eux se sont décidés à l'abandonner; que, dans certains lycées, d'autres résultats, surtout au point de vue de la précision, ont été obtenus par des procédés analogues aux nôtres. Vous le savez si bien que vous le déplorez : craignez-vous encore que le français n'ait à souffrir de ce changement ? Il reste entendu que le latin est un adjuvant fort précieux pour l'étude du français; mais c'est justement une raison de plus pour l'enseigner mieux qu'on ne l'a fait jusqu'ici. Des expériences faites à Lyon et ailleurs viennent corroborer celles que nous avons faites dans notre propre domaine, et nous permettent d'affirmer que, même en limitant à trois ou quatre années l'étude du latin, on pourrait atteindre à de meilleurs résultats, à la condition de laisser de côté, dès le début tout au moins, les exercices de traduction.

Nous prétendons, contrairement à votre opinion, que c'est votre méthode qui meuble l'esprit de nos élèves de ces à peu près, de ces notions approximatives, dont vous vous plaignez, et nous ne sommes pas bien sûrs qu'elle ne soit pas responsable de la décadence des études françaises et latines. Car enfin, bien avant les réformes de 1902, on commençait à se lamenter. Notre méthode vaut, au contraire, par sa tendance à préciser et à définir : par le mépris qu'elle professe pour tout ce qui n'est que ressemblance ou synonymie apparente. Faut-il vous rappeler comment elle procède ?

D'abord, par le concret. Les objets sont perçus, vus et sentis. Pour ma part, je ne sais pas de meilleure façon de faire comprendre à quiconque ce que c'est qu'une voiture ou une toupie, que de lui en montrer une. Depuis que j'ai vu une image représentant un cyclone, je sais très nettement et très clairement ce que c'est. Peut-être, ceux qui critiquent la méthode directe la comprendraient-ils mieux, s'ils étaient venus la voir à l'œuvre au lieu de la juger par des « qu'en dira-t-on ». Ai-je besoin de noter la différence essentielle qui existe entre notre enseignement actuel et celui d'autrefois ? Vous la connaissez : Les mots, même concrets, ne sont jamais

énumérés isolément. Ils n'apparaissent que dans des phrases, c'est-à-dire dans leurs relations avec d'autres mots, et servent de vêtement à des idées simples d'abord — souvent des truismes — puis suffisamment compliquées ; les incidentes viennent peu à peu se greffer sur la principale, et les formes du discours, c'est-à-dire encore des idées, apparaissent tour à tour avec leurs variétés et leurs nuances. La logique, étant avec le bon sens la chose du monde la mieux partagée, nous sommes compris sans qu'il soit besoin d'insister, ni surtout de traduire.

Nous avons cependant encore dans nos classes, tout comme nos collègues, des enfants peu doués, voire même anormaux. Il est toutefois un fait certain, c'est que souvent des élèves réputés inintelligents par nos collègues de français occupent un rang convenable aux compositions de langues vivantes. Je ne sais pas qui a raison, mais ce dont je suis sûr, c'est que le déchet est moins grand chez nous qu'ailleurs. Nous faisons tous nos efforts pour le réduire au minimum. La classe idéale serait pour nous celle où tous les élèves sans exception pourraient suivre. Car il nous semble que le langage, quel qu'il soit, est une des choses que le genre humain, y compris les aveugles sourds-muets, peut le plus aisément apprendre. (Voir Helen Parker.)

Après le concret, l'abstrait. C'est ici surtout, en effet, que peut intervenir la périphrase, comme procédé d'explication. Faisons appel si vous voulez bien à l'autorité de Littré, et demandons-lui la définition de ce mot. Je lis : figure de style par laquelle, au lieu d'un mot on en met plusieurs qui forment le même sens. Ex : l'oiseau de Jupiter, pour l'aigle. Vous m'aviez rappelé d'autre part l'exemple de Delille. Je passe très vite sur la première partie de la définition. Vous le savez très bien, ce n'est pas chez nous que la vieille rhétorique a des chances de refleurir. Les figures de style ne nous intéressent que dans la mesure où elles sont l'expression d'une pensée originale, personnelle. Elles ne ressemblent ni à « l'oiseau de Jupiter », ni à « l'heure en cercle promenée ». Leur contenu est différent, parce que tout autre est le but auquel elles tendent. Elles se composent de mots formant le même sens que tel autre et se proposent, non de le remplacer, ou d'en éluder l'interprétation, mais au contraire, d'en faire comprendre le

sens intégral par la juxtaposition des éléments particuliers qui le composent. Ainsi, nous passons du connu à l'inconnu; si nous abandonnons le mot un instant, c'est pour y revenir ensuite. Nos périphrases sont des définitions renversées. Faut-il en conclure qu'une telle manière de procéder donne à nos élèves des habitudes d'imprécision?

Il en serait fatalement ainsi si nous suivions l'exemple des professeurs de latin. Comme nous et plus que nous, ils usent de la périphrase. Sentant eux-mêmes inconsciemment combien la traduction de tel ou tel mot risque d'être à côté du sens, ils essaient de l'expliquer par des groupes de mots, et en français. Les périphrases viennent à leur aide quand il s'agit par exemple d'expliquer la différence entre *animus* et *anima*. Pour éviter la fausse équivalence des vocables, ils font appel à toutes les ressources de leur imagination et de leur éloquence, et trouvent des expressions, desimages dont l'ensemble est censé reproduire le sens intégral d'un mot isolé. Que de services a rendus la périphrase aux commentateurs du passé et du présent. Comme on aurait tort d'en médire! Que resterait-il dans la plupart des éditions d'auteurs latins, si l'on y supprimait les périphrases des commentateurs?

Je ne ferai pas à nos collègues de latin le reproche d'user et d'abuser de ce procédé; peut-être ne peuvent-ils pas faire autrement; mais je les prie de vouloir bien considérer que nos périphrases peuvent mieux que les leurs former le même sens que les mots qu'elles se proposent d'expliquer. Seules, les nôtres peuvent être précises, parce qu'elles sont puisées dans le fond de la langue que nous enseignons. Ainsi elles contribuent à l'enrichissement du vocabulaire de l'élève; au lieu de prendre des détours pour exprimer sa pensée, l'élève aime mieux se fier à son oreille, faire appel à ses souvenirs; créer au besoin des mots conformes au génie de la langue. Ses créations ne sont pas toujours heureuses, mais nous préférons trouver dans nos copies des néologismes trop hardis que des obscurités et des longueurs.

A la périphrase viennent s'ajouter d'autres moyens d'expliquer les mots abstraits; ici, il ne peut plus être question ni de la mimique, ni des images. Ni l'on ne « balle » ni l'on ne « danse »,

quoiqu'on dise, dans les classes du deuxième cycle. Une science vient à notre secours. Nul philologue, en effet, n'ignore que les termes abstraits ont eu pour la plupart à l'origine un sens concret. Il nous arrive, comme il est arrivé à nos ancêtres, de partir nous aussi du concret pour arriver à l'abstrait. La sémantique joue chez nous un certain rôle, qu'elle n'a peut-être pas encore assez joué dans l'enseignement du français. Ainsi sommes-nous aidés dans nos explications de textes par un autre genre de définition, je veux parler de celle qui indique toutes les étapes du sens d'un mot et en fait revivre les diverses transformations. L'habit fait souvent le moine. Dès que nous savons les divers costumes qu'un mot a pris à travers les âges, nous sommes près de savoir ce qu'il est et ce qu'il veut dire.

Nous n'avons d'ailleurs pas besoin d'abuser de ce genre de définition. Déjà dans la première période, l'abstrait, se mêlant au concret, était éclairé par lui. De même dans la seconde période, le contexte éclaire le mot abstrait, et le sens apparaît le plus souvent de lui-même dans toute sa netteté. Pour nous assurer qu'il est bien compris, nous posons à nos élèves des questions, et des questions précises. A propos du mot sentiment par exemple, il peut nous arriver de demander : « Quels sont les principaux sentiments éprouvés par l'homme? » « Dans quelle circonstance éprouve-t-on tel ou tel sentiment? » Il va de soi que la nature des questions est en rapport avec l'âge et le niveau intellectuel des élèves. Ainsi nous ne laissons subsister aucun vague dans leur esprit.

Grâce aux quelques procédés que je viens d'énumérer, nous parvenons à créer dans le cerveau de nos élèves des habitudes toutes nouvelles, une case spéciale qui leur permet de découvrir d'une seule vue, et sans intermédiaire, les différents as ects du monde moderne. Au lieu de les bercer du mirage rompeur, qui fait voir, dans le présent et dans le passé, les groupements humains, réduits à un seul et unique type, nous leur faisons apparaître les peuples étrangers et leur langue dans leur diversité irréductible. Mieux nos élèves comprennent, plus ils s'aperçoivent que toute traduction risque d'être factice.

Il me resterait à vous dire, mon cher collègue, comment

nous comprenons l'enseignement grammatical, qui vit encore et plus que jamais. Qu'il me suffise d'indiquer dans cet article déjà trop long que nous finissons par où vous commencez, que les règles viennent fixer sur le tard des habitudes déjà prises, et que la liste n'en est plus longue, depuis le jour où nous avons renoncé à enseigner à nos élèves comment on traduisait un idiotisme par un autre idiotisme.

Je n'insisterai pas davantage sur le genre des sujets qui ont été donnés jusqu'ici au baccalauréat. Vous savez que les humanités modernes sont en train de se constituer, et que nos associations étudient les moyens de rémédier au mal que vous signalez. Veuillez patienter encore un peu. Vous n'ignorez certes pas que tous les sujets de français donnés au baccalauréat n'ont pas été des modèles du genre, et que, dans certaines facultés, on donne encore telle pensée à développer ou telle lettre à écrire, qui a été prévue par les manuels et les candidats. Nous nous efforcerons, soyez en sûrs, d'éviter cet écueil.

Notre méthode enfin n'est pas antiscientifique : nous essaierons de vous le démontrer. Mais, en admettant même qu'elle le fût, elle attendrait patiemment que la science, après avoir constaté et expliqué ses résultats, voulût bien prouver, en s'appuyant sur des faits, qu'elle ne procède pas suivant un ordre naturel, ou même qu'elle le contrecarre, et qu'elle est, à ce titre, antiscientifique. Notre méthode ne date pas d'hier, et il lui arrive ce qu'il arriva à Harvey quand il voulut démontrer scientifiquement un fait que beaucoup avaient déjà deviné et admis : il dut défendre son opinion contre des théories, qui avaient été consacrées par la routine et le dogmatisme de plusieurs siècles : notre méthode de même, quand elle veut prouver sa vérité en s'appuyant sur la science, se voit obligée de lutter contre les théories admises depuis trois cents ans. Par bonheur, la science, qui progresse aujourd'hui d'un pas plus rapide qu'au XVI[e] et au XVII[e] siècles, et qui détruit tout ce qui n'a plus de raison d'être, proclame la vérité de nos méthodes : la plupart des physiologues contemporains sont avec nous.

Les affirmations de nos savants seraient-elles antiscientifiques ?

Peut-être que les professeurs qui attaquent nos principes auraient mieux fait d'examiner nos expériences, et de s'efforcer d'en tirer parti, pour le plus grand bien de leur enseignement. Ils auraient donné ainsi eux-mêmes la preuve d'un véritable esprit scientifique.

Puisqu'ils ont bien voulu nous faire connaître ce qu'ils pensent de nos méthodes, nous nous permettrons, une autre fois, de leur dire ce que pourrait être, selon nous, l'enseignement du français.

L. Meister,

Professeur d'allemand au Lycée Ampère, Président de l'Union Pédagogique des Langues modernes de l'Académie de Lyon.

NOS ENFANTS NERVEUX

Il n'est en ce moment question que de tuberculeux et de tuberculose; tout l'effort social, toutes les préoccupations scientifiques portent de ce côté et, cependant, il est pour l'avenir de la race et du pays une question qui ne me semble ni moins intéressante, ni moins effrayante, c'est celle de la dégénérescence nerveuse, qui atteint plus de la moitié de nos contemporains.

Or, s'il est utile et nécessaire de se préoccuper des atteintes possibles de la tuberculose avant qu'elle n'ait exercé ses ravages, qu'elle n'ait élu domicile chez les individus, il ne saurait être superflu de nous préoccuper de l'avenir nerveux des hommes dès leur plus jeune âge, en nous efforçant de constituer à nos enfants une volonté ferme, une attention puissante, une raison et un jugement capables de se hausser à la hauteur des circonstances.

En effet, si la proportion des enfants nerveux n'atteint pas la moyenne que nous annoncions pour les adultes, elle s'élève cependant, d'après les travaux de Nesteroff [1] à 30 °/₀ environ du nombre des enfants, moyenne qui semble grandir à mesure que les enfants sont plus âgés.

Il nous a donc semblé, qu'après nous être rapidement rendu compte des causes qui contribuent à faire de nos enfants des nerveux — dans la mesure où la science moderne nous permet de déterminer ces causes, — il serait

1. Nesteroff. — *Die Moderneschule und die Krankheit.*
Voici les chiffres indiqués par cet auteur d'après des observations faites en Allemagne :

Classe préparatoire	. . . .	8 °/₀
1re classe	. . . .	15 —
2e —	. . . .	22 —
3e —	. . . .	28 —
4e —	. . . .	44 —
5e —	. . . .	47 —
6e —	. . . .	58 —
7e —	. . . .	64 —
8e —	. . . .	89 —

intéressant de rechercher les moyens capables de détruire leur effet ou tout au moins de l'atténuer.

***

Et d'abord, quels sont les signes auxquels nous reconnaissons les enfants nerveux?

M. le Dr G. Ballet dans son excellent ouvrage [1] les divise en deux catégories :

1° Les enfants qui ont de l'insomnie, le caractère irritable, le rire nerveux, des palpitations et une instabilité tout à fait caractéristique;

2° Les enfants qui ont de la paresse intellectuelle, de l'inaptitude au travail, qui éprouvent un besoin fréquent de dormir, de l'impuissance à fixer leur attention, de la langueur, de la tristesse, etc.

Les uns et les autres offrent, comme on a pu le remarquer, un caractère commun : ils sont inattentifs.

***

En tête des causes de la nervosité de nos enfants se place l'hérédité; hérédité paternelle et maternelle, hérédité de surmenage intellectuel et moral, hérédité néfaste dûe aux maladies des ancêtres, à la fatigue que les plaisirs exagérés, aussi bien qu'un travail sans limites rationnelles, leur ont occasionnée.

Mais si le travail intellectuel trop intense, les préoccupations trop nombreuses de ceux qui procréent retentissent d'une manière fâcheuse sur l'enfant, leurs vices ont sur son avenir nerveux une influence plus désastreuse encore, en premier lieu et avant tous les autres, l'alcoolisme. Ils sont légions les pauvres petits êtres qui doivent aux excès alcooliques de leurs parents d'arriver dans la vie avec les stigmates de la dégénérescence nerveuse les plus caractérisés. M. le Dr Bourillon, dans un article que publiait l' « Enfant » du 15 mai 1906 en parlant des pauvres écoliers, s'écrie : « Ah! il eût été instructif d'interroger beaucoup de ces enfants aux traits tirés, aux regards sournois ou au contraire trop effron-

1. *Hygiène du Neurasthénique* (Collection Proost).

tés, contaminés déjà dans le corps et dans l'âme! Combien nous auraient dit la misère du logis où l'alcool et l'absinthe remplacent le pain; la brutalité de la maladie qui a enlevé un petit frère ou une petite sœur, l'indifférence du père, et, hélas! parfois aussi de la mère, abrutis par la boisson, également insensibles à la mort d'un enfant et à la déchéance des autres. »

Ce n'est pas seulement en bas que sévit le mal, c'est en haut aussi; car, par un phénomène inexplicable, ceux que leur éducation devrait avoir renseignés sur les dangers que l'alcoolisme leur fait courir à eux et à leur descendance, agissent comme s'ils les ignoraient! Une de nos modernes comédies, *Le Ruisseau*, nous montrait cet hiver un bar de nuit avec ses habitués nocturnes et intempérants; ce n'est pas hélas! sur la scène des théâtres seulement que l'on peut jouir de ce triste spectacle : les jeunes gens de nos meilleures familles boivent par genre, boivent par « chic » jusqu'au moment où, inconscients d'eux-mêmes, ils roulent sous les tables [1] ... ce sont les pères de demain!



Là ne se bornent pas les origines de la nervosité de nos enfants, M. le Dr Ballet nous dit : « à côté des influences héréditaires nous devons signaler une autre cause prédisposante de premier ordre : l'*éducation défectueuse*. »

Les jeunes mères non prévenues, les parents ignorants contribuent, plus qu'ils ne le pensent, par leur faiblesse, par leur manque d'autorité, à développer dans leurs fils et dans leurs filles les germes que l'hérédité y a déposés : il n'est plus guère de famille où ce ne soit l'enfant qui réglemente et qui dirige: parfois on lui fait un semblant d'opposition, mais d'une opposition si illusoire! Il suffit qu'il crie, qu'il pleure ou qu'il tempête, pour que toutes les défenses tombent et que ses éducateurs soient à ses pieds. Ce qui leur importe avant tout, c'est leur tranquillité, et ils cèdent lâchement sans se rendre compte du préjudice immense qu'ils font à leur enfant. D'abord les scènes seront voulues, bientôt

1. Trop souvent la femme enceinte et la nourrice en buvant de trop grande quantité de vin, ou de liqueurs alcoolisées, contribuent pour leur part à l'alcoolisation de leur nourrisson.

elles dépendront d'une sorte d'auto-suggestion, pour finir par être de véritables habitudes physio-pathologiques.

Comme l'ont dit et écrit excellemment MM. Janet et Charcot, cités par Mme Déga[1] « la plupart des crises nerveuses sont au début presque volontaires. On commence à rêver, c'est qu'on le veut bien, on pourrait s'arrêter, mais c'est si agréable! — On commence à manger peu, c'est pour maigrir: on commence une contrariété, une petite colère, c'est qu'on est justement provoqué. Tout cela, et les malades l'avoueront, on aurait pu le cesser au début. Mais l'action continue d'une façon de plus en plus automatique et la malade *ne peut plus s'arrêter elle-même;* c'est un délire, c'est une anorexie, c'est une attaque ».

A côté du manque de fermeté et de logique des parents qui « gâtent » leurs enfants, plus qu'ils ne le pensent hélas! l'on a aussi accusé le surmenage intellectuel des écoliers. Ce surmenage existe-t-il réellement? Je crois pouvoir affirmer le contraire, dans la majorité des cas.

Rien n'est plus difficile que de surmener un enfant intellectuellement. Vous aurez beau l'asseoir durant des journées entières à une table de travail, vous aurez beau lui parler tout ce temps, dès qu'il aura atteint sa mesure, il s'évadera. Il donnera la clef des champs à son imagination vagabonde, à sa pensée trop facilement inattentive ; et les deux seules accusations que méritera la tentative de surmenage, ce seront, d'une part, d'avoir privé l'enfant d'air et de mouvement, d'autre part, de lui avoir fourni une occasion de distraire son attention.

Combien graves l'une et l'autre!

La privation d'air, de mouvement est pour tout enfant une privation regrettable entre toutes, mais la sollicitation à l'inattention est, pour l'enfant nerveux en particulier, plus regrettable encore. Ce que je reproche à nos méthodes éducatives, c'est de ne pas s'en préoccuper davantage, c'est d'ignorer, ou de faire semblant, la caractéristique toujours plus marquée du public auquel elle s'adresse. Enfants de la première ou de la seconde catégorie, à tares ancestrales, ont

1. Mme Déga, *Essai sur la cure préventive de l'hystérie.*

un stigmate commun : l'inattention ; enfants nerveux par mauvaise éducation ont la même et désolante disposition. Pour les uns comme pour les autres, et en général *pour tous nos enfants* nous devons faire l'impossible afin de fortifier leur attention et nous sommes coupables, lorsque nous les entraînons, pour quelque motif que ce soit, vers l'inattention redoutable dont ils sont déjà naturellement tributaires.

Mais si le surmenage scolaire peut se discuter, il n'en est pas de même du surmenage mondain, pour nos fils et surtout pour nos filles. C'est à l'âge qui demande pour elles les plus grands ménagements, au moment de la puberté — qui, par définition, les prédispose aux accidents nerveux, — que l'on ébranle le plus constamment, le plus régulièrement leur jeune système nerveux. S'il ne s'agissait encore que des plaisirs *passifs* : concerts, représentations théâtrales, où nos fillettes écouteraient, éprouveraient des sensations plus ou moins profondes, dans une atmosphère plus ou moins viciée; mais voici que les éducateurs ont inventé les matinées musicales, les comédies de salon où nos filles sont parties agissantes, au grand détriment de leur calme si utile, de leur tranquillité nerveuse si nécessaire. Elles s'habituent ainsi à jouer un rôle, à dédoubler leur jeune personnalité, alors que tout nous ferait un devoir de travailler à en faire la synthèse de plus en plus forte, de plus en plus homogène !

Dans le peuple, sous d'autres aspects, nous trouvons les mêmes travers, origine des mêmes maux. C'est après la longue et lourde journée de travail dans l'atelier mal aéré, la soirée qui se prolonge dans nos œuvres post-scolaires, rognant sur le sommeil indispensable, ébranlant les nerfs tendus déjà plus que de raison par les occupations professionnelles.

Aux habitudes éducatives mauvaises, viennent se joindre les *routines d'hygiène*. On se préoccupe peu de faire respirer à l'enfant le plus d'air pur possible, de l'entraîner aux longues promenades, d'aérer l'habitation de façon permanente, d'adapter l'alimentation à ses besoins et à ses ressources physiologiques.

Et cependant les précautions les plus minutieuses seraient ici nécessaires ! Ce qu'il faut le plus redouter pour l'enfant, nerveux ou qui marque certaines dispositions à le devenir, ce sont

les auto-intoxications. Elles peuvent être dues à une oxydation incomplète des déchets de sa vie organique, tout aussi bien qu'à une alimentation trop riche en toxines ou, ce qui est synonyme, trop carnée.

Aussi ne saurait-on faire trop vivre l'enfant hors de la maison, ne saurait-on trop s'appliquer à bannir de son régime la viande qui lui est nuisible, pour la raison que nous venons de dire et aussi parce qu'*elle est un excitant*. Des œufs, du lait, des fruits et des légumes, voilà plus qu'il n'en faut pour permettre à nos chers petits de se développer et de suffire à leur dépense ; réservons la viande pour les malades, ou pour ceux d'entre nous qui doivent faire de la suractivité [1].

Est-il nécessaire d'ajouter que l'alcool sera banni des boissons qu'on leur sert. Cela semble superflu vraiment.

Et cependant, combien en ai-je vu, parmi ceux aux hérédités nerveuses les plus lourdes, que leurs parents gorgeaient de liqueurs et de champagne! Quel est le panier d'écolier duquel vous ne pouvez extraire une petite bouteille de vin ? Qui donc croit *réellemment* que l'alcool ne donne pas de forces?

Le milieu dans lequel l'enfant vit et agit apporte sa part à son développement normal et au développement des atavités qui gisent en lui : milieu de temps et milieu d'espace.

A chaque époque, en effet, correspondent des méthodes éducatives autres. Spencer nous donne l'explication de leur évolution : « Dans les temps primitifs, alors que la guerre, la lutte à main armée, était la première des activités sociales, la vigueur du corps devenait le but essentiel de l'éducation. On se souciait peu de la culture de l'esprit; on la traitait même avec mépris.

« Aujourd'hui que le succès dans la vie dépend presque entièrement de la force de l'intelligence, l'éducation est devenue presque exclusivement intellectuelle et l'on néglige le corps. »

Mode détestable pour tous ceux de nos enfants qui peuvent souffrir d'insuffisance nerveuse, mode appliquée à tous sans

1. « La digestion ovo-lactée, comme l'a excellemment dit le Dr Pascault, est spéciale aux jeunes, à ceux qui ont besoin de s'accroître ou de reproduire. Il faut pour qu'elle s'effectue bien un intestin et un estomac qui secrètent des ferments spéciaux (lab-ferment, caséose et lactose), qu'on ne trouve en abondance que chez les jeunes, il faut un pancréas et surtout un foie en pleine activité. Les œufs et le lait ont une *action sédative*. »

distinction de caractère, d'aptitude, de résistance physique ou intellectuelle.

Le milieu dans lequel vivent nos enfants des villes contribue aussi, pour une large part, à augmenter leur nervosité. Non seulement leur attention, sollicitée par trop de points à la fois, est sérieusement compromise, mais la ville, et Paris en particulier, offre une ambiance peu adaptée au développement pondéré du système nerveux de l'enfant. C'est l'agitation des allées et venues, c'est l'excitation de la vie trépidante et surtout le bruit continuel et continu. Or tous les psychologues et tous les éducateurs de l'enfant sont d'accord pour reconnaître qu'aucun des sens de l'enfant ne lui apporte l'excitation, au même degré que le sens de l'ouïe; tout enfant délicat, tout enfant à prédispositions nerveuses, devra donc être éloigné de la vie tumultueuse si l'on ne veut pas voir se développer son nervosisme latent.

Hérédité, éducation défectueuse [1], routines d'hygiène, milieu mal adapté, telles sont donc, en résumé, les causes qui concourent à la formation d'enfants nerveux; il nous reste à étudier les moyens que nous possédons de lutter contre elles.

* * *

Mme Déga nous fait remarquer que l'on assiste parfois comme à la succession de deux hérédités. D'abord l'enfant paraissait tenir de la mère névropathe, puis, sous certaines influences, il a acquis le tempérament de son père, homme calme et bien portant. Le fait peut se produire même sans que l'hérédité *secondaire* entre en jeu, grâce à une éducation bien comprise; et nous constatons que si une éducation mauvaise peut faire, même d'un enfant sans prédispositions héréditaires, un nerveux, une éducation intelligente, adaptée à la nature et aux besoins de l'enfant, même prédisposé, peut faire avorter les présages mauvais qui semblaient le menacer.

Mais pour que l'éducation arrive à ce magnifique résultat,

1. Dans son dernier et très intéressant ouvrage : *Quelques conseils pour vivre vieux*, le Dr Maurice de Fleury s'écrie : « L'éducation anti-névropathique est un des devoirs des parents de famille névropathique. C'est bien assez de léguer à nos rejetons notre tempérament impressionnable, sans leur infliger par surcroît, l'exemple de la contagion presque fatale de nos énervements quotidiens. »

c'est une véritable *révolution pédagogique* qu'il nous faudrait enregistrer tant du côté de l'instruction publique que du côté de l'éducation familiale.

Tout ce qui serait indispensable à l'enfant est par nous négligé : il lui faudrait de l'air, de la lumière, de l'espace, des plantes, des animaux, ou pour tout résumer en un seul mot : la vie naturelle. Nous lui octroyons généralement des écoles aux locaux exigus, situées au sein des quartiers les plus populeux ; nous le plaçons dans des lycées aux cours étroites et humides, où pas une fleur, pas un insecte ne viennent lui parler de la belle, de la riche nature vers laquelle ses aspirations intimes le poussent et l'attirent. — Nous ne combattrons victorieusement les hérédités nerveuses redoutables, que le jour où écoles, lycées, collèges seront placés au sein de la campagne, loin des accumulations humaines, de la poussière et du bruit. Nous ne combattrons victorieusement les maladies nerveuses latentes chez ces êtres si chers, que le jour où ils auront le droit et le *temps* de courir, de gambader, de respirer, de crier et de rire dans l'espace vaste et sain que nous leur aurons consacré ; le jour où une gymnastique intelligente et intéressante [1] sera venue compléter l'effet des jeux en plein air, où la natation entraînera à l'hydrothérapie ; où le corps ne sera plus sacrifié à l'intelligence !

Et les programmes, comment y satisfaire ? s'écrieront quelques esprits chagrins ? On y satisfera mieux que par le passé, à condition d'observer quelques règles d'une conception facile et que je ne ferai qu'énumérer rapidement ici, la question sortant un peu de mon sujet :

1° En groupant un plus petit nombre d'élèves et en les groupant plus conformément à leurs aptitudes ;

2° En classant les études, non pas selon les routines pédagogiques actuelles, mais selon les difficultés qu'elles offrent à l'enfant : les langues vivantes, par exemple, sont un jeu pour les petits, aussi nous efforcerons-nous de les leur faire apprendre sans pédanterie, comme ils ont appris leur langue maternelle ;

3° En superposant les études : Qui empêche de faire un cours d'écriture en parlant allemand, et dans les classes plus

1. Nous faisons ici allusion à la gymnastique rythmique de Jacques Dalcroze.

élevées un cours d'histoire, en nous servant de la langue de Shakespeare ?

4° En nous appliquant à développer l'*attention* des enfants, d'abord en graduant doucement la durée de leurs leçons, puis en insistant sur les sciences qui peuvent le moins se passer d'une attention soutenue, la géométrie et en général toutes les mathématiques.

5° Enfin, *en simplifiant*. En sachant distinguer ce qu'il importe de savoir, de ce qu'il est indifférent d'ignorer ; en nous rendant bien compte qu'à mesure que le champ des connaissances humaines s'étend et s'accroît, il faut de plus en plus, si l'on ne veut rester en arrière, éviter les détours des chemins sinueux et marcher en droite ligne.

Partout dans notre enseignement, dans notre vie, la simplification doit à l'heure actuelle jouer un rôle important si nous ne voulons nous laisser submerger par les détails infimes, si nous ne voulons nous perdre dans les faits secondaires de l'existence : Savoir distinguer et choisir, c'est assurer la victoire !

C'est l'éducation familiale, plus que l'instruction publique, qui forme le *caractère* des enfants ; c'est elle par conséquent qui joue le premier rôle dans les mesures prophylactiques que nous étudions.

Ce que les parents doivent rechercher pour l'enfant avant tout, c'est une ambiance *calme* : l'âme et l'intelligence de l'enfant sont des plantes fragiles qui s'étiolent partout où la trépidation est trop forte et trop continue. Le foyer familial, c'est la serre où elles prennent assez fortement racine pour qu'il leur soit possible ensuite d'affronter les secousses de la vie.

L'ambiance n'aura le calme désirable que si *la pondération, la logique et la fermeté* président à l'éducation de l'enfant. Il ne s'agit pas de tolérer aujourd'hui tous les caprices, puis de les réfréner *exceptionnellement* avec violence, pour des raisons le plus souvent en dehors de l'enfant et de notre charge d'éducateur. Aujourd'hui doit être semblable à demain si nous voulons donner à l'enfant le sentiment de *quiétude* sans lequel tout calme ne saurait être qu'apparent. Notre indignation, notre colère même ne doivent jamais le surprendre ; si nous

sommes conséquents avec nous-mêmes, il doit les prévoir et les attendre. Fixons des lois peu nombreuses, mais sachons nous y soumettre sans faiblesse et sans hésitation; un peu de rudesse, comme le dit Mme Déga, ne messied pas à l'éducateur. Briquet n'a-t-il pas écrit, il y a assez longtemps déjà : « Les auteurs s'accordent assez généralement et avec raison à regarder une éducation trop douce, une vie trop calme, une existence à laquelle on prend trop soin d'éviter les fortes impressions comme pouvant aviver la sensibilité et comme étant capable de conduire aux maladies nerveuses. » Que de jeunes mères, si elles étaient prévenues de ces faits, ne se laisseraient pas toucher par les larmes, par les petites comédies qu'on leur joue, et maintiendraient haut et ferme leur volonté raisonnée et raisonnable. Il ne s'agit pas de former des malades, mais comme le dit Déjerines : « Le seul but de l'éducation consiste à donner à l'homme un *moi* fort et énergique, basé sur les idées que l'on s'efforce de lui inculquer, idées qui seront le point de départ de son développement intellectuel et moral et la base de conduite de sa vie ultérieure. — Le fait principal, en même temps qu'initial, des maladies mentales, est un affaissement de plus en plus marqué du *moi*. »

Formons donc ce moi, en formant cette volonté.

Et pour cela évitons tout ce qui pourrait l'amoindrir ; les songeries vides ou mauvaises, les histoires terrifiantes, les comparaisons désastreuses dues aux fréquentations trop peu surveillées : « la mère, le père de tel ou tel de mes amis n'est pas aussi sévère que toi. » — « la petite Marie a de plus belles robes que les miennes, sa mère ne l'oblige pas à les raccommoder elle-même etc ». Ce sont-là des invasions étrangères dans le cœur et l'intelligence de nos enfants, desquelles il faut les garder : comme nous ne les connaissons qu'imparfaitement, ce n'est qu'imparfaitement aussi que nous pouvons juger des ravages qu'elles occasionnent, que nous pouvons les combattre; elles finissent par faire de notre propre enfant un inconnu pour nous. Ce n'est pas ce qu'il faut; si nous voulons agir sur lui avec énergie il faut que nous le connaissions, qu'il soit un *tout* dont aucune partie ne nous échappe.

C'est pourquoi aussi nous éviterons à tout prix qu'il mente.

Le mensonge est un dédoublement de la personnalité, *un rôle* que l'enfant finit par jouer avec plaisir et qui contrarie infiniment ce devoir de synthétiser l'âme de l'enfant, qui doit être le nôtre. Craignons aussi de trop développer sa... sensiblerie; c'est une manière de le rendre nerveux sans profit ni pour lui ni pour la société. Sensiblerie n'est pas synonyme de sensibilité, je dirai même qu'il y a presque toujours une véritable opposition entre ces deux mots.

« Evitons en un mot, comme le dit Mme Déga, que la femme (et l'enfant en général) ne soit une sorte de machine à réflexes, et tâchons d'en faire un être intellectuel et pensant. »

Pour y arriver nous avons à côté des différents moyens que je viens d'énumérer, celui qui me semble le meilleur de tous : *le travail.* Il faut donner à nos fils, à nos filles, le goût du travail; si nous y parvenons, il est plus que probable qu'ils seront moins nerveux. Qu'ils travaillent et, si nous craignons que leur volonté trop faible ne les trahisse, aidons-les à régler leur travail; c'est le moyen de faire plus et de faire mieux : *la règle* est le soutien de choix d'une volonté branlante!

Sans doute l'ensemble des indications que nous venons de formuler effraiera plus d'une mère, leur application lui paraissant très difficile, parfois même, si elle est névrosée, audessus de ses propres forces. Que faire dans ce cas ? Éloigner l'enfant de la maison contaminée, trouver, pour l'enfant fils de nerveux, un asile comparable à celui que le Dr Grancher cherche pour l'enfant fils de tuberculeux. Le refuge, l'asile pour nerveux, tout comme l'internat pour tuberculeux ne devra réunir que des enfants indemnes. En élevant côte à côte des enfants déjà contaminés, on risquerait de compliquer et d'aggraver le mal de chacun d'eux. Si l'enfant est déjà un petit nerveux, éloignons-le du milieu névrosé; mais, dans ce cas, isolons-le au milieu de gens bien portants et dignes, par leur savoir et par leur valeur morale, du rôle de confiance que nous leur attribuons.

***

Somme toute, les conclusions auxquelles nous conduit cette étude sont encourageantes; elles nous permettent d'af-

firmer que l'avenir de l'enfant ne dépend pas tout entier d'une hérédité terrifiante, que l'éducateur instruit de sa tâche et capable de la bien remplir peut la combattre victorieusement. Conclusions qui permettent aux mères de comprendre leur tâche autrement qu'elles ne l'avaient fait jusqu'ici. Autrefois, en effet, on demandait tout à la volonté de l'enfant, sans seulement se rendre compte *si cette volonté existait* ; puis tout a été affaire d'hérédité : nous nous sommes mis à plaindre les enfants, à plaindre *nos* enfants de succomber sous les lourdes tares ancestrales, sans nous dire et *sans savoir* que nous pouvions beaucoup pour transformer, pour effacer ces tares. Et voici que nos filles, plus heureuses que nous, sauront que, pour faire appel à la volonté de l'enfant, il faut d'abord s'être donné la peine de la former ; que le rôle « passif », trop doux et trop énervant adopté par certaines mères, n'est pas celui qui convient, qu'il fait même courir à l'enfant de véritables dangers ; enfin que les plaintes vaines seront remplacées avec avantage par une fermeté plus grande, par une homogénéité de méthode plus parfaite. Et combien il est nécessaire que ces notions soient actuellement répandues, expliquées et commentées ; plus nous allons, plus l'enfant devient rare, plus il est choyé, gâté, plus nous sommes entraînés à en faire un jeune tyran. Ce n'est pas là cependant ce que nous désirons. Ce que nous voulons avant tout, c'est faire de nos fils d'honnêtes hommes, de nos filles d'honnêtes femmes, capables dans la vie de remplir leur devoir familial et social, capables d'élever à leur tour des générations saines et robustes : le but vaut bien que nous fassions parfois violence à nos sentiments, que nous donnions la prééminence aux lois que nous dicte notre raison plutôt qu'aux indications spontanées qui nous viennent d'un cœur trop sensible.

AUGUSTA MOLL-WEISS.

LE THÉATRE CLASSIQUE FRANÇAIS EN ANGLETERRE

Depuis 1883, les membres de l'Université de Cambridge montent tous les trois ans une pièce grecque sur la scène du théâtre de la ville. Aux étudiants, aux professeurs, aux lettrés, dont se compose une partie du public, se mêle un nombreux élément de spectateurs profanes qui se rendent à ces pièces par loisir, par genre, ou par curiosité. Mais ces représentations demeurent surtout une manifestation universitaire.

Une expérience hardie, tentée sans aucun précédent et en dehors de l'Université, vient de remporter un succès d'une spontanéité probante : on a donné au théâtre de Cambridge trois représentations du *Médecin malgré lui* et des *Plaideurs*, sur la valeur artistique desquelles les éloges du public et de la presse anglaise dispensent d'insister. Le succès, d'ailleurs, eût-il été moins grand, le fait seul que l'expérience a été possible a son importance.

L'honneur de l'initiative revient à une de nos compatriotes Mrs Frazer. Une représentation des *Femmes savantes*, organisée par elle, il y a trois ans, dans une école de Cambridge, et favorablement accueillie, lui inspira l'idée de monter dans un plus large cadre un des chefs-d'œuvre de notre théâtre classique. C'est cet ambitieux projet qu'elle vient de réaliser. Mrs Frazer, après avoir consulté les pensionnaires et compulsé les archives de la Comédie, transporta fidèlement à Cambridge les traditions de la Maison de Molière. Les costumes furent, ainsi que les décors, copiés sur ceux du Théâtre-Français. Quant à la troupe, guidée par un acteur de profession, mais composée d'amateurs — résidents et professeurs français — elle s'employa avec enthousiasme à assurer le triomphe de l'entreprise.

Le résultat fut significatif : une salle, contenant 2.000 places, fut par trois fois presque entièrement remplie. D'où cette conclusion que les pièces ont attiré environ cinq mille auditeurs. Et ce public, soulignant de ses rires les plaisanteries des *Plaideurs*, a donné des gages certains de sa compréhension du spectacle et du plaisir qu'il y prenait. Le vice-chancelier de l'Université, qui présidait la première représentation, a mis en lumière la leçon renfermée dans ce fait :

« Nous avons ici une démonstration frappante des progrès de l'étude des langues comprise par une nation moderne. Pour preuve des progrès réalisés à Cambridge, il est permis de dire que ni ces représentations, ni les conférences françaises (faites quelques jours auparavant par M. L. Wolff, agrégé d'anglais et lecteur à l'Université) n'auraient pu avoir lieu, il y a seulement quinze ans. La raison est qu'il eût été impossible de réunir un public pour y assister. A cette époque-là, la valeur de ces études n'était pas encore exprimée en points d'examens ! »

Tout en illustrant un résultat acquis, cet effort a produit aussi des résultats positifs. Sous une forme attrayante, le théâtre est un puissant agent de diffusion d'une langue ou d'une littérature. Peut-être a-t-il été jusqu'ici trop négligé pour l'étude des langues vivantes auxquelles il semble appelé à rendre de grands services. La représentation, même médiocre, d'une pièce fait, sur des étrangers, une impression plus vive que la simple lecture. Et, si les acteurs ont le souci — comme ce fut le cas — d'une prononciation parfaite, le spectacle se double d'un excellent exercice.

Le bénéfice est plus considérable encore si les étrangers jouent eux-mêmes la pièce. Les acteurs sont alors les privilégiés. Il est vrai qu'on peut étendre le privilège en admettant des témoins aux répétitions. Il y règne, en effet, une émulation générale, source de discussions sur des sujets multiples. Difficultés ou finesses de sens se révèlent à mesure que la nécessité se fait sentir d'interpréter chaque rôle dans le détail. Certaines questions se posent, des remarques s'échangent, des explications sont provoquées. De ce commun effort résulte une acquisition importante de mots, de formes, d'idiotismes nouveaux, ainsi qu'une connaissance précise du texte et une pénétration intime de la pensée de l'auteur.

Ce moyen est apprécié dans les écoles anglaises, où les élèves jouent souvent des œuvres ou scènes choisies dans leur propre littérature ou dans une littérature étrangère. A défaut d'aptitudes, on supplée à une représentation par plusieurs lectures dramatiques d'une même pièce en ayant soin d'intervertir à chaque fois les rôles. Cet exercice, plus littéraire avec des élèves avancés, conserve un caractère purement pratique dans les classes élémentaires dont les élèves jouent ou lisent de petites comédies graduées et spécialement composées pour eux.

L'attention des professeurs de langues méritait d'être attirée sur ce procédé si vivant.

G. Roth,
Professeur de français à Perse School, Cambridge.

Variétés

UNE JOURNÉE PÉDAGOGIQUE ET FAMILIALE

« Venez voir », m'avait-on dit, en m'invitant, « et amenez vos enfants. Vous ferez connaissance avec l'association de parents du lycée Carnot; (Président, M. G. Dubufe, vice-président, M. Louis Mill; secrétaire fondateur: M. le Dr Gallois, etc., etc.). C'est elle qui organise jeudi pour les enfants de ses membres un goûter dans l'île du Bois de Boulogne. » Et comme je n'avais pu, cet hiver, à mon grand regret, assister à d'autres réunions de l'association, par exemple à la visite des mêmes enfants au Musée du Louvre, sous la direction de M. G. Dubufe, j'ai saisi l'occasion de la promenade d'été.

Au surplus, ces associations d'un nouveau genre ne peuvent être jugées que par leurs actes. Celle-ci affirme s'être fondée en vue surtout d'étudier, non contre l'administration, mais avec elle, les améliorations à introduire dans le lycée. Elle a à sa tête un bureau chargé de servir d'intermédiaire entre les parents et le proviseur. Elle a également pour but de suivre les élèves en dehors du lycée; de leur faire sentir qu'ils ne sont pas isolés, pas abandonnés à eux-mêmes, et de les faire participer, par l'exemple, à l'éducation les uns des autres. Ce n'est pas que le lycée ne travaille pas, lui, à l'éducation; mais cette éducation du caractère, du cœur, qui se traduit extérieurement par l'éducation des manières, ne se complète vraiment que dans la famille; et dans la famille même elle gagne et s'affine par le contact, non par l'isolement. Or, tous les enfants ne jouissent pas, chez eux, de ce contact salutaire; ils n'ont pas toujours, surtout en France, assez de frères et de sœurs pour remplacer les camarades; entre un père souvent absent pour ses affaires, et une mère accaparée par ses visites ou par ses courses, ils en sont réduits, en dehors des heures de lycée, à la compagnie de leur gouvernante allemande ou anglaise, ou à celle, d'un degré inférieur, d'une bonne ignorante et peu apte à leur inculquer les principes d'une excellente éducation. Les récréations, entre les classes, sont courtes et remplies de jeux bruyants, parfois même de querelles, qui ne sont pas non plus la meilleure manière d'at-

teindre le but souhaité. Grâce à l'association, aux promenades et aux jeux qu'elle organise les jours de congé, le Jeudi et le Dimanche, les parents se prêtent pour l'éducation commune de leurs enfants en même temps que pour leur plaisir, un mutuel concours; ils font entre eux connaissance, ce qui peut avoir ses avantages entre gens qui ont une même tâche à accomplir et par conséquent des intérêts communs et des raisons de sympathie; ils peuvent enfin s'éclairer les uns les autres, se confier, pour les soins matériels, intellectuels et moraux à donner à l'enfant, l'appui de leur expérience respective. En éducation comme partout ailleurs, l'aide mutuelle est un bienfait. Pendant ce temps, les enfants s'habituent à se voir autre part et autrement que dans cette thébaïde isolée qu'est un établissement d'instruction; ils font très agréablement et sans s'en douter, sous l'œil de leurs mères, leur entrée dans le monde et dans la vie.

N'oublions pas pourtant que cette société de parents et d'enfants, comme toute société, risque de ne pas échapper aux dangers inévitables, qui sont les médisances, les jalousies, les coteries, les mille petitesses de la vanité; elle y échappera peut-être moins qu'une autre, étant forcément une réunion de personnes qui ont des loisirs et généralement de l'aisance, mais qui, cependant, n'ont pas toutes une situation sociale équivalente. Peut-être même, étant une réunion de parents, court-elle un danger spécial : celui de devenir le centre des plaintes et réclamations contre tel ou tel professeur, telle ou telle méthode d'enseignement, le point de départ d'une pression plus ou moins consciente exercée sur l'administration ou le personnel du lycée. Isolés et mécontents, les parents sont déjà redoutables : que dire des parents syndiqués? — Mais peut-être une réflexion mieux éclairée et une entente plus avertie des véritables intérêts de leurs enfants empêcheront-elles les parents de devenir les adversaires des professeurs au lieu d'en être les alliés, et de faire, à la place de la coopération, la « contre-opération » du lycée et de la famille.

D'ailleurs l'instruction proprement dite, quoi qu'il en paraisse, peut avoir elle aussi quelque chose à gagner avec de telles associations. Il y a en effet toute une partie que le lycée ne néglige pas, mais qu'il ne peut pas toujours donner complète : c'est l'instruction artistique, et c'est aussi une sorte d'instruction industrielle, la suite des leçons de choses données aux tout petits. Il ne peut toujours facilement organiser, comme le fait l'association de parents, des visites collectives aux musées sous la direction d'un artiste ou d'un critique d'art, ni aux fabriques ou aux usines, qui sont quelquefois celles d'un père de famille complaisant, sous la direction d'un contre-maître, ni aux jardins botaniques ou zoolo-

giques, sous la direction d'un naturaliste. Et pourtant, quel correctif puissant de ce que l'enseignement théorique peut avoir de trop abstrait, de trop aride, d'insuffisamment adapté, non seulement à ces cerveaux d'enfants, mais même à ces futures carrières d'hommes! Quel professeur n'accepterait pas cette collaboration discrète et efficace des pères et mères de famille? Je dirai plus: quel professeur ne l'a pas intimement souhaitée et parfois expressément demandée?

Le goûter dans l'île du Bois de Boulogne avait moins d'ambition. Le jeudi choisi fut un de ces jours à la fois gris et lourds comme tous ceux de cet été sans rayons. Dès deux heures et demie, les élèves, grands ou petits, arrivaient individuellement accompagnés de leurs parents, de leurs mamans surtout. A peine débarqués dans l'île, ils étaient accueillis par l'active organisatrice de toute la fête, Mme Gallois, qui leur épinglait à chacun sur la poitrine un soleil en papier doré, signe distinctif pour ce jour-là des petits associés; les petits frères, trop jeunes encore pour aller au lycée, recevaient un soleil de dimensions plus modestes.

Pendant que les mamans, installées tant bien que mal sur quelques rares bancs (il est défendu de transporter des chaises dans l'île), causaient par groupes, suivant les relations déjà existantes, ou ébauchant assez péniblement des relations nouvelles, les concours et les jeux commençaient, tous imaginés et dirigés par Mme Gallois, qui a déployé dans cette journée toutes les réserves pédagogiques, et elles peuvent être très grandes, d'une mère de famille. Les concours portaient des noms ingénus, baptisés qu'ils étaient pour la circonstance: concours de cravates, concours de ficelage, concours de poupons, concours de fleurs « collantes », sans oublier l'inévitable concours de diabolo. Ces concours, sauf le dernier, étaient quelque chose comme des figures de cotillon, dans lesquelles la danse aurait été remplacée par la course. Et, comme pour le cotillon, nos enfants collaboraient avec des jeunes filles. Car il y avait des petites filles, dans cette promenade d'élèves d'un lycée de garçons, et cette innovation m'a paru très heureuse. Les élèves ont des sœurs, les sœurs ont de petites amies: pourquoi priver les unes et les autres du plaisir d'une réunion qui est en somme une réunion de famille? Sans compter que la société des petites filles tempère les brusqueries et prévient les brutalités: elle habitue les garçons à la présence féminine, aux manières polies qu'exige cette présence, et leur épargne la gaucherie ridicule des internes qui ont été élevés à part de la société et loin des femmes: elle contribue en un mot à cet achèvement d'éducation que le lycée tout seul ne peut parfaire.

Je dois résister à l'amusement de raconter les concours, et la

distribution des prix. Tout au plus noterai-je que, plus généreuse et peut-être plus vraiment juste que les distributions universitaires, celle-ci avait préparé des récompenses... pour ceux qui n'auraient pas mérité de récompenses. Et les oubliés du succès, les « recalés » de tous les concours furent, eux aussi, appelés en masse, les plus jeunes d'abord. On vit alors surgir de derrière les rangs, cheveux frisés, regards très graves, les adorables têtes naïves et joufflues des tout petits, encore étonnés de leur première culotte. A coup sûr, ceux-là n'avaient pas été couronnés dans les concours; et à l'appel : « que ceux-là seulement qui n'ont pas eu de prix, loyalement, viennent ici », — ils répondaient avec loyauté. Les timides restaient en arrière, quelques-uns poussés par un frère, un ami. Une oreille à la conversation, une autre à la distribution, les mamans de ceux qui n'étaient pas pourvus, attentives, suivaient et surveillaient le mouvement; et voyant que leur fils n'avançait pas, se levaient pour lui faire garder son rang et lui donner avec raison une excellente leçon de sens pratique : « Mais va donc, si tu restes toujours derrière les autres, tu n'auras rien. » Et se tournant vers leurs amies : « Cet enfant me désole, madame; il est toujours ainsi, jamais il ne réclame son droit; il se ferait plutôt piétiner par ses camarades. »

Cependant l'heure du goûter arrivée, les concours et les distributions prenaient fin, et tout le monde se dirigeait vers le *Chalet de l'Ile*, où des verres de sirop, des gâteaux et des sandwiches étaient préparés pour chacun. Chaque famille ou groupe ami s'asseyait aux petites tables séparées, sous les arbres; après le goûter, c'étaient encore, dans la prairie ou au bord de l'eau, autour des tables, sous le ciel toujours gris et bas, des jeux et des rires, mais cette fois, livrés à la fantaisie individuelle; aussi, toute direction générale cessée, les fillettes disparues ou assises, les anciennes querelles du lycée renaissaient; des « guerres » s'esquissaient entre les gamins, rappelés d'ailleurs bientôt à l'ordre par leurs parents. La réunion s'égrenait peu à peu; chaque groupe partait isolément, reprenait le petit bateau pour passer sur la rive... c'est au milieu d'un silence total et dans la demi-obscurité du jour finissant que les derniers retardataires se dirent adieu sous les feuillages sombres.

***

Il s'agit ici d'une institution commençante et qui peut, suivant l'orientation qu'elle choisira, ou s'étioler et languir, ou vivre et se généraliser. Les remarques que l'on fait à propos d'elle peuvent donc avoir une utilité générale. D'abord, il y avait peu de grands

élèves, presque tous étaient entre la 8me et la 4me du lycée; proportionnellement au nombre des élèves du lycée, la réunion était très restreinte : « Peu de parents, m'expliquait une mère de famille, consentent à faire partie de l'association; il y a à cela plusieurs causes; d'abord l'insouciance, le manque d'entraînement contre lequel ont à lutter toutes les propagandes à leur début. En dehors de la mode et des engouements qu'elle provoque, quelle est la cause qui n'a pas eu à souffrir de la force d'inertie? Ensuite, le manque du temps nécessaire pour accompagner les enfants aux promenades et excursions. Dans ses premières réunions, l'association se chargeait des élèves non accompagnés ; l'expérience a prouvé que c'était un mauvais système ; il a fallu exiger la présence des parents ; et bien des mères ne peuvent consacrer ainsi, fréquemment, une journée entière à suivre leurs enfants loin de leurs occupations habituelles. Enfin d'autres raisons assez importantes, bien qu'inavouées, viennent s'ajouter aux premières: l'incertitude où sont encore bien des parents sur le but véritable et l'orientation précise de l'association : est-elle une alliance offensive et défensive des parents contre le lycée ou de certains parents contre les autres? Est-elle faite en vue de protéger les intérêts et les droits des parents et des enfants, ou de mettre en lumière leurs devoirs? Dans le doute, ils préfèrent s'abstenir ; enfin, le sentiment des distances et des distinctions sociales peut encore arrêter quelques-uns. L'idée que leurs enfants, déjà mal vus au lycée de leurs camarades pour leurs manières moins distinguées ou leurs vêtements plus modestes, vont se retrouver en butte aux mêmes mépris, aggravés par la présence des parents, l'idée qu'elles-mêmes vont cheminer, voisines et cependant étrangères, côte à côte avec des dames qui continueront à les ignorer tout en faisant partie de la même association, empêche peut-être quelques mères peu fortunées de souscrire ; ceci d'ailleurs, ajoutait en souriant mon interlocutrice, sous toutes réserves et par pure hypothèse... »

Et aussi, tandis qu'on me parlait, je cherchais des yeux dans la réunion, sans la trouver, une personne qui représentât le lycée et fût comme le symbole de l'union entre ces élèves d'un même établissement, leurs familles et l'établissement lui-même. Il n'y avait personne. Je n'ai pas cherché pourquoi et me suis vite consolée de n'avoir pas vu réalisé cet idéal, dont j'entends tellement parler autour de moi, la « coopération », en pensant que j'en avais goûté, tout au moins, les prémices, dans une atmosphère de joie saine et de bonne camaraderie.

JEANNE P. CROUZET-BEN ABEN.

PENJON.

Un professeur aveugle au XIXe siècle.

A une époque où le souci des meilleures méthodes pédagogiques occupe et préoccupe tant d'esprits, où l'on cherche de toutes parts à édifier à l'usage des futurs professeurs ce que l'on pourrait appeler les meilleures recettes d'enseignement, il n'est peut-être pas sans intérêt de montrer, par un cas particulier typique, combien une intelligence individuelle aidée par les circonstances peut suppléer au défaut de toute doctrine pédagogique, et même de tout apprentissage préalable en pareille matière. Non pour en conclure à l'inutilité des méthodes, des procédés et des techniques, mais pour montrer quel secours l'expérience des individus peut apporter à l'élaboration des uns et des autres, et quelle part y joue l'initiative individuelle. Les lignes suivantes feront voir en effet comment, malgré des difficultés de toutes sortes, et peut-être aussi en raison de l'ingéniosité que ces difficultés l'amenèrent à déployer, le personnage dont je vais retracer la carrière est arrivé à être un des meilleurs professeurs de l'enseignement secondaire dont, au premier abord, la nature semblait devoir l'écarter.

Tous ceux qui liront cet article connaissent certainement Saunderson, le mathématicien aveugle qui occupa avec succès une chaire à l'Université de Cambridge dans la première partie du XVIIIe siècle : la lettre de Diderot sur les Aveugles a rendu familier son nom à tous les Français instruits; mais on ignore généralement dans sa propre patrie jusqu'au nom du Français Penjon, lui aussi mathématicien et professeur aveugle, qui mériterait une notoriété au moins aussi grande que l'illustre aveugle anglais, par la plus grande étendue, sinon par la plus grande valeur de son savoir, et surtout par la manière dont il s'acquitta de son enseignement et par les plus grands efforts personnels qu'il eut à déployer pour acquérir des connaissances auxquelles aucun maître n'avait préparé son enfance, intellectuellement livrée à elle-même. Penjon est cependant à ce point inconnu, aujourd'hui, jusque dans le corps universitaire auquel il fit honneur, que tel signalait un jour à un haut fonctionnaire de l'Enseignement secondaire, en croyant seulement la lui rappeler, la carrière de ce professeur aveugle, qui s'attira cette réponse: « Je

ne le crois pas. » Il n'est donc pas inutile de retracer en quelques mots la carrière de Penjon. Les documents, si peu nombreux soient-ils, que nous possédons sur lui, sont suffisamment explicites et suffisamment éloquents pour n'avoir qu'à les laisser parler par eux-mêmes.

La vie de Penjon est résumée, comme suit, par Célestin Port dans son Dictionnaire historique de Maine-et-Loire.

« Penjon (Jean-Baptiste), né à Paris le 21 juillet 1782, aveugle dès l'âge de 18 mois, fut admis en 1797 dans l'Institut d'Haüy, et y montra de si grandes dispositions pour les mathématiques, qu'autorisé à suivre les cours du lycée Charlemagne, il y remporta le prix des mathématiques spéciales (1803), et dans la seconde année le deuxième prix au concours général. Nommé professeur successivement à l'Institution des Aveugles, puis à l'École des Mines, il fut chargé en 1809 de la classe de mathématiques au lycée d'Angers et en occupa la chaire pendant plus de 15 années, aidé au tableau par un enfant, son apprenti tout à la fois et son guide, son huissier, son greffier, qui traçait les lignes et les figures. Il fut mis en disponibilité en 1826 et admis à la retraite le 10 juin 1840. Il avait été décoré en 1814 de la main du duc d'Angoulême. Les *Annales mathématiques* ont publié de lui en avril 1813, p. 308, entre autres articles, une Lettre datée d'Angers, 14 novembre 1813 : « Sur l'Étude et l'Enseignement des Sciences Mathématiques chez les aveugles de naissance ». Il est mort à Paris, âgé de 82 ans, dans les premiers jours de juillet 1864. — Grille a publié son autobiographie dans ses « Miettes Littéraires » tome II, p. 149-154. Voir aussi le portrait qu'en donne un écolier d'Angers dans le « Précurseur de l'Ouest » du 26 septembre 1844 ».

Les documents indiqués à la fin de cette brève notice qu'on vient de lire sont autant de confirmations des faits qu'elle avance; il faut y ajouter, en plus de ceux que nous citerons ci-après, une lettre inédite de Penjon à une parente, lettre dont je dois la communication à l'obligeance de M. Guilbeau, le distingué professeur de l'Institution Nationale des Aveugles, pour lequel l'histoire des aveugles et de ce qui les concerne compte peu ou point de secrets. Mais le témoignage le plus précieux par les garanties d'exactitude qu'il présente, et le plus complet sur Penjon est sans contredit la « Notice sur Penjon, aveugle de naissance, professeur de mathématiques au Collège Royal d'Angers, chevalier de la Légion d'honneur, par E. R. Gaubert son élève ». On trouve là un écho de l'enthousiasme qu'excita chez les contemporains, élèves, collègues et supérieurs, l'intelligence, le savoir et l'enseignement du maître trop oublié aujourd'hui. Je regrette que l'éten-

due de cet opuscule ne me permette pas de le citer en entier; mais j'emprunterai de nombreuses citations à l'autobiographie dictée par le professeur lui-même à sa fille pour « la Biographie » que dirigeait Alphonse Rabbe et que faisait paraître Aucher Éloi, imprimeur à Blois, autobiographie publiée par François Grille dans ses « Miettes Littéraires » telle qu'il l'a reçue des mains de l'auteur. Cette notice condense à elle seule les renseignements épars dans les autres documents relatifs à Penjon et qui permettent à leur tour d'en contrôler l'exactitude. Elle offre comme un raccourci de la. notice de Gaubert : « ... Dès mon enfance, je manifestais le désir de m'instruire par l'envie que je témoignais d'entendre lire. Cette envie était telle que j'étais prêt à tout quitter pour la satisfaire. Je partageais avec les voyants leurs jeux qui souvent étaient assez dangereux, vu l'imprudence de cet âge : aussi s'étonnait-on de me voir monter aux arbres, aller seul dans la ville d'Étampes, et souvent passer sur des ponts assez étroits. On s'étonnait aussi encore que je n'allasse pas donner contre les obstacles qui se trouvaient sur mon passage; mais lorsqu'il se rencontre de ces obstacles, il se produit sur moi à leur approche une impression qui m'en avertit toujours, sans que je puisse bien expliquer la nature de cette impression. » Cette sensation d'obstacles n'étonnera aucun de ceux qui connaissent quelque peu les aveugles; elle existe même à l'état latent ou généralement inaperçu chez la plupart des clairvoyants, recouverte et pour ainsi dire masquée par le sens de la vue qui rapporte à lui comme à leur cause unique toutes les sensations d'objets à distance; il est en tout cas certain que la plupart des aveugles possèdent cette sorte de toucher à distance dont ils tirent un parti plus ou moins grand, selon que leur adresse naturelle ou acquise est plus ou moins développée. Si l'on me permet une observation personnelle, à seule fin d'éclairer cette question et de garantir la véracité de Penjon sur ce point, je puis affirmer, qu'affligé moi-même de cécité, je perçois très nettement, non pas la forme, du moins dans tous ses détails, ni évidemment la couleur, mais l'existence de tout obstacle placé à quelques mètres de moi; ce qui m'évite de m'y heurter et me rend capable de parcourir seul et sans danger les plus longues distances dans les villes qui me sont familières. On le voit, si la famille de Penjon négligea l'éducation de son esprit, convaincue qu'elle était que tout effort dans ce sens serait vain, elle ne mit aucune entrave au développement de son adresse physique : de là cette agilité et cette aisance, qui d'après Gaubert faisaient dire à ses élèves « que leur maître n'était point aveugle » et sans lesquelles fort probablement il n'eût pu réussir dans sa carrière, ni même l'entreprendre, malgré ses dons intel-

lectuels. Nos établissements français d'éducation pour les aveugles ne sauraient trop méditer cette leçon.

« Ce qu'il y a de bien certain, poursuit Penjon, c'est que ma vue est entièrement éteinte et que je n'ai aucune idée ni des couleurs ni de la lumière.

« A quinze ans je fus placé à l'Institut des Aveugles Travailleurs et j'eus bientôt appris tout ce que l'on enseignait dans cet établissement, c'est-à-dire la lecture sur des caractères et dans des livres sensibles au toucher, et les quatre premières règles de l'arithmétique. Cette maison me fit le plus grand bien en me procurant continuellement des lectures, ce qui me donna le moyen de pousser bien plus loin mon instruction. J'appris seul les grammaires française et latine; je parvins à expliquer les auteurs latins jusqu'en seconde, et j'acquis la connaissance des mathématiques élémentaires. L'étude de la géométrie m'offrit d'abord quelques difficultés, ayant de la peine à me faire l'idée des nombreuses figures que l'on emploie; mais je me les représentai bientôt toutes, lorsque j'eus touché quelques polygones.

« J'appris donc, sans maître, l'arithmétique, l'algèbre, la géométrie... »

Pour juger de l'effort que représentaient de telles études, il faut se souvenir que les livres en relief écrits dans le système Haüy occupaient un volume beaucoup plus considérable que le système Braille actuellement employé, et d'ailleurs que l'éducation des aveugles n'étant alors qu'à ses premiers pas, Penjon ne pouvait s'instruire qu'à l'aide des yeux d'autrui, ce qui compliquait singulièrement sa tâche; sans compter qu'il ne pouvait, comme le font aujourd'hui es aveugles, grâce au système Braille, consigner lui-même par écrit le résultat de ses études. Tout au plus pouvait-il, à l'aide des caractères mobiles en relief, exécuter les opérations arithmétiques et algébriques les plus simples et, à l'aide de dispositifs spéciaux, par le moyen de fils tendus sur des chevilles mobiles ou d'empreintes sur la cire, suivre du doigt les premiers théorèmes de la géométrie. Ajoutons enfin que, comme nous le dit Gaubert, lorsque, ayant appris au bout d'un an le peu qu'on enseignait à l'Institut des Aveugles, Penjon voulut pousser plus loin ses études, il dut un certain temps le faire à l'insu et malgré la défense de ses maîtres, qui, prétend Gaubert, étaient jaloux de se voir surpassés.

Cependant Haüy, frappé de l'intelligence de Penjon, fait cesser cet état de choses, et c'est au grand jour qu'il continue à s'instruire, apprenant le latin avec les mathématiques, lisant Locke et Condillac.

En 1801, Haüy ayant perdu la principale autorité sur l'établissement qu'il avait fondé et qu'on incorpore aux Quinze-Vingts, le nouveau directeur interdit à Penjon de sortir pour écouter les leçons des principaux mathématiciens du temps et le contraint à des besognes manuelles; il doit donc encore poursuivre en secret son instruction, avec d'autant plus de difficultés que, ne pouvant donner des leçons pour augmenter ses ressources, il lui est impossible de se procurer tous les livres dont il a besoin : c'est dans ces conditions qu'il se met à apprendre les matières de l'examen de l'école polytechnique.

Heureusement la direction des Quinze-Vingts passe de M. Bourette à M. Seignette, et ce dernier accorde à l'énergique aveugle toute latitude pour continuer ses études et donner des leçons. C'est alors que Penjon aborde la géométrie où, après les premières difficultés que l'on conçoit, il fait de rapides progrès grâce à « une conception forte et une mémoire heureuse » nous dit Gaubert. C'est alors qu'émerveillé de son intelligence et de son savoir, un ambassadeur étranger lui offre de s'expatrier; mais il refuse. Bientôt après, il commence à suivre les cours du Lycée Charlemagne, voici dans quelles conditions : « Comme je ne soupçonnais pas même que les mathématiques s'étendissent plus loin, j'en serais sans doute demeuré là si, en passant vis-à-vis le lycée Charlemagne, la personne qui me conduisait ne m'eût lu l'annonce du cours de mathématiques transcendantes. » (Nous dirions aujourd'hui : mathématiques spéciales.) « Résolu de suivre ce cours, je m'adressai au proviseur du Lycée et fus admis gratuitement. » C'était le premier acte de bienveillance de l'Université envers Penjon; elle ne devait pas s'en tenir là.

« M. Francœur, continue-t-il, qui était alors chargé du cours que je suivais, me traita avec la plus grande bienveillance, soit en me donnant les meilleurs conseils, soit en me levant les difficultés qui pouvaient m'arrêter. »

Voici ce que nous apprend Gaubert sur les débuts de Penjon comme élève du lycée Charlemagne et sur la manière dont il suivait les cours et prenait part aux compositions : « Surpris de voir un aveugle assister à ses leçons, le professeur craignait d'abord qu'il ne lui fût impossible de l'instruire; ses élèves, non moins étonnés, étaient même disposés à rire d'une nouveauté qui présentait un phénomène ou prêtait au ridicule; mais à la première composition il fut le premier; à la seconde, il le fut encore, et enfin à presque toutes celles qui eurent lieu dans l'année... Pour enseigner son élève, M. Francœur avait la bonté d'écrire sous sa dictée au tableau : quand M. Penjon composait, un enfant écrivait pour lui. »

« Les succès que j'obtins alors, dit Penjon, ne sont pas incertains, puisque je fus toujours, excepté une seule fois, le premier de la classe, que j'eus tous les premiers prix de mathématiques transcendantes au lycée Charlemagne, et le second, dans la même partie, au concours général des lycées de Paris. » Gaubert témoigne en ces termes de l'enthousiasme qui accueillit ce succès : « Il arriva que cette fois la distribution des prix du concours général eut lieu dans l'enceinte du Panthéon avec une pompe extraordinaire. Les élèves savaient tous que M. Penjon avait concouru, et à peine son nom fut-il prononcé, que plusieurs d'entre eux se saisirent de lui et le portèrent sous la couronne que le ministre lui posa sur sa tête. L'enthousiasme que ce moment inspira fut si grand qu'il serait difficile d'en parler maintenant sans être accusé d'exagération. » Ceci se passait en 1807. Dès lors la réputation de Penjon se répandit non seulement en France, mais encore à l'étranger ; un écrivain allemand fit son éloge.

Cependant Penjon est nommé professeur de mathématiques au Musée des Aveugles, école temporaire, fondée par Haüy ; et bientôt il fait concurremment dans une salle de l'école des mines un cours d'algèbre dont la presse rend un compte favorable ; ce cours a un tel succès que, sur la recommandation des savants les plus distingués, tels que Legendre, Monge, Lacroix, Biot et d'autres, Penjon est nommé, fait sans précédent en France, professeur de mathématiques élémentaires au lycée d'Angers. Ainsi, le grand Maître de l'Université ne craignit pas de confier à un aveugle, possédant les connaissances requises pour enseigner, la direction d'une classe nombreuse de jeunes élèves, que leur âge et leur nombre devaient prédisposer à l'inattention et à la turbulence, pour les préparer à des examens définis dont le résultat, sanctionné par des diplômes d'État, était lourd de conséquences pratiques.

Ferri de Saint-Constant, recteur de l'Académie d'Angers et Proviseur du Lycée, s'alarme tout d'abord et se plaint du professeur qu'on lui envoie. Penjon le prie de suspendre ses réclamations jusqu'à ce qu'il l'ait vu à l'œuvre, et, chose plus inouïe encore dans l'histoire de l'Administration que la nomination même de Penjon, le fonctionnaire accède au désir de ce dernier et se rend à sa leçon d'ouverture dans un esprit d'impartialité. Le discours préliminaire et la leçon qui suivit remplirent, au dire de Gaubert, tous les assistants d'admiration, et le Recteur lui-même en conçut les plus grandes espérances pour son nouveau subordonné : elles ne furent pas démenties. Voici ce que nous lisons à cet égard dans l'Autobiographie de Penjon ; et ces renseignements sont confirmés par tous les écrivains qui ont parlé

du mathématicien aveugle : « Les élèves de cette classe ne furent jamais plus nombreux que lorsque j'en fus chargé ; j'en fis entrer un assez grand nombre aux Écoles Royales militaires et de la marine, et j'obtins des preuves non équivoques de satisfaction du gouvernement et de l'Université. Ayant été présenté l'an 1814 par le Recteur de l'Académie d'Angers à S. A. R. Monseigneur le Duc d'Angoulême, je fus nommé chevalier de l'Ordre Royal de la Légion d'honneur. Je fus nommé la même année Officier d'Académie, et une gratification annuelle me fut accordée. J'obtins, l'an 1819, le diplôme de licencié ès sciences. »

« Malgré les occupations que me donnait ma classe, les hautes mathématiques, la physique, la chimie, l'histoire naturelle, n'ont pas cessé de faire l'objet de mon travail, de sorte que je possède ces diverses branches de l'instruction de manière à pouvoir les enseigner. »

Dans son enseignement Penjon avait pour secrétaire et comme aide-surveillant son lecteur qui était en même temps un de ses élèves. Gaubert remplit longtemps auprès de lui ces fonctions.

Penjon avait une telle mémoire et une telle imagination mathématique que, n'usant presque jamais des procédés spéciaux alors destinés aux Aveugles et insuffisants pour les études mathématiques un peu élevées, il suivait mentalement les opérations de ses élèves sans que la moindre erreur lui échappât; il ne se trompait même pas d'une lettre et n'en veillait pas moins à la discipline avec une attention toujours en garde. Il montrait ainsi qu'un aveugle doué d'une ouïe fine et d'un esprit attentif, aidé au besoin des yeux d'un assistant, n'est pas plus désarmé en face de la turbulence et de la distraction des élèves que tel professeur sourd ou très myope dont l'oreille ou l'œil ont une portée plus restreinte que l'étendue de la classe. Il faut croire, au reste, que l'administration fut satisfaite de l'enseignement de Penjon, à tous les points de vue, pour l'avoir conservé seize ans dans son poste malgré un caractère difficile qui heurtait souvent ses élèves et ses collègues. Sur ses qualités, non seulement intellectuelles mais encore strictement pédagogiques, sur la présence d'esprit avec laquelle il suffisait à toutes les tâches de son emploi, nous avons, avec le témoignage oral de ses deux filles recueilli par M. Guilbeau, celui de Gaubert et d'autres encore. Voici comment s'exprime à cet égard un écolier d'Angers (*Précurseur de l'Ouest*. 26 septembre 1844) sur celui qu'Elie Sorin, dans son histoire du lycée d'Angers, a appelé « un des meilleurs professeurs » de ce lycée : « C'était un bien curieux spectacle que ce petit aveugle, fait comme un singe, perché sur les barreaux d'une chaise à côté d'un tableau d'ardoise,

où un enfant, qui était à la fois son apprenti, son guide, son huissier et son greffier, tracait les signes et les figures à trente ou quarante autres enfants qu'il ne voyait pas, mais qu'il entendait parfaitement, reconnaissant et sentant pour ainsi dire chacun d'eux à la moindre molécule d'air qu'il déplaçait... Le moindre mouvement lui semblait un soulèvement général prêt à éclater, et un chuchotement était un complot. Occupé comme il l'était à surveiller, à épier, comment son attention pouvait-elle suffire à enseigner? Et cependant il ne perdait rien de ce qui se passait au tableau; et, si un élève faisait une faute en démontrant, il s'en apercevait immédiatement. »

Non content de suivre par la seule force de son imagination les figures géométriques et les figures tracées sur le tableau, non content d'enseigner l'optique, y compris les phénomènes relatifs à la couleur, avec autant d'exactitude, au dire de Gaubert, qu'un professeur clairvoyant, servi en cela par la seule connaissance des phénomènes géométriques et physiques relatifs à cette science, Penjon avait encore à un tel point l'esprit mathématique et le sentiment de la géométrie qu'il pouvait, nous affirme-t-il dans son article des *Annales mathématiques*, — et le fait est confirmé par Gaubert, — imaginer une figure nouvelle à la seule connaissance de son équation, pourvu que cette dernière ne fût pas trop compliquée et que, phénomène plus merveilleux parce qu'il dénote une imagination des formes — on serait tenté de dire une imagination visuelle — peu commune, il savait indiquer aux élèves la manière de représenter les corps solides en dessin linéaire et les trois dimensions sur un plan. Voilà qui dépasse de beaucoup les capacités de Saunderson, sans compter que les connaissances de ce dernier ne s'étendaient guère au-delà des mathématiques pures, et que de son temps celles-ci elles-mêmes étaient moins avancées. Il importe surtout de noter, comme le fait judicieusement M. Guilbeau dans un numéro du « Louis Braille », qui n'est malheureusement pas transcrit en écriture vulgaire, que ce qui signale surtout Penjon à notre attention est le fait d'avoir dirigé pendant seize ans une classe d'enfants turbulents et distraits, tandis que Saunderson ne s'adressait qu'à des étudiants qui l'écoutaient avec le ferme désir désintéressé de s'instruire. Ajoutons enfin que Penjon qui, comme nous l'avons vu, avait appris le latin et assez d'histoire pour pouvoir l'enseigner, possédait au dire de Gaubert une certaine culture littéraire : si nous en jugeons par un discours de distribution des prix, résumé par son biographe, il semble en effet qu'il maniait la rhétorique universitaire d'alors, pompeuse et surannée, tout aussi bien que les autres professeurs de lycée, même ceux qui étaient à

la tête d'une classe littéraire. Au milieu de ses occupations multiples, entre ses classes et les leçons particulières qu'il donnait pour subvenir à l'entretien de sa femme et de ses neuf enfants, il trouvait encore le moyen, nous affirme M. Guilbeau, d'apprendre l'anglais, l'italien et l'espagnol.

Il écrivit peu : quelques opuscules mathématiques et un ouvrage peu connu sur les Aveugles.

Que sa destinée, comme s'en plaint Gaubert, ait été inférieure à ses mérites, qu'il ne lui ait manqué que des ressources matérielles et le séjour de la capitale pour devenir un savant illustre, je ne saurais l'affirmer en l'absence d'autres preuves; il suffit, pour être digne de notre admiration, qu'il ait été un professeur de premier ordre malgré tous les obstacles accumulés sous les pas d'un aveugle de son temps. Loin de nous plaindre avec son biographe que l'Université n'ait pas appelé Penjon à de plus hauts emplois, demandons-nous ce que nous devons le plus admirer, de l'habileté de l'aveugle ou de l'intelligente audace de l'administration, qui lui permit de mettre en pratique cette habileté par la seule raison qu'elle le jugea apte à enseigner. La chose est d'autant plus digne de remarque, que Penjon vivait à une époque où l'on attribuait beaucoup plus d'importance qu'aujourd'hui à la discipline extérieure et matérielle, beaucoup moins à l'influence purement morale du professeur.

Albert Léon,
Agrégé de Philosophie.

Bibliographie

PHILOSOPHIE

William James. — L'Expérience religieuse. *Essai de Psychologie descriptive.* — Traduction française de M. Franck Abauzit, avec préface de M. Émile Boutroux. Paris, 1906. Alcan, 449 p. in-8°.

L'ouvrage de M. William James se compose d'une suite de leçons faites en 1901 et 1902 à Edimbourg (*Gifford Lectures on Natural Religion*). M. Franck Abauzit, en s'imposant la tâche difficile de le traduire, a estimé, avec le consentement de l'auteur, que cette traduction pouvait être parfois légèrement abrégée, qu'en tout cas elle ne devait pas être trop minutieusement asservie au texte, qu'elle devait s'efforcer de rendre aussi sensibles que possible et de mettre en valeur l'ordonnance, le mouvement et la forme expressive des idées. Incontestablement il a réussi à rendre la lecture du livre aisée et attrayante pour des lecteurs français.

Ce livre n'a pas inauguré les études de psychologie religieuse, engagées depuis déjà quelque temps ; mais il en a comme d'un coup synthétisé les intentions et les procédés, coordonné et étendu les résultats. Il vaut déjà par ce don propre à M. William James de savoir faire ressortir des aspects dissimulés de la réalité psychologique, et grâce auquel l'observation précise et subtile émerveille souvent comme une découverte : dans le cas présent, ce don avait pour s'exercer une belle matière. Le livre vaut encore par la maîtrise avec laquelle il domine, malgré sa grande liberté d'allure, une documentation extrêmement abondante, par l'aisance avec laquelle il écarte tous les préjugés pour s'en remettre aux témoignages authentiques, par la hardiesse tranquille avec laquelle il fait produire à sa méthode, radicalement empirique, des conclusions tout opposées à celles que la plupart en tirent. M. William James insiste vigoureusement sur la fausseté de la conception qui veut estimer la valeur des idées d'après leur origine ; il réclame qu'on distingue entre les jugements « existentiels » qui portent et doivent exclusivement porter sur les conditions d'apparition des phénomènes, et les jugements « spirituels » qui estiment la valeur de ces mêmes phénomènes. L'erreur du matérialisme médical, c'est d'être un dogmatisme à rebours, c'est de prétendre discréditer les états religieux en raison des rapports ou des analogies qu'ils peuvent avoir avec des états pathologiques. Le critère décisif de la valeur d'une croyance ne doit être cherché que dans les effets qu'elle produit sur les âmes ; illumination intérieure, satisfaction logique, fécondité pratique : voilà les seuls signes qui comptent ici. L'arbre se connaît à ses fruits, non à ses racines.

L'étude psychologique, telle que M. William James l'entreprend, laisse délibérément de côté les institutions religieuses ainsi que les

formules de foi plus ou moins dogmatiques, pour s'attacher uniquement aux états religieux intimes et personnels; ce qu'elle entend donc par religion à ce point de vue, ce sont les impressions, les sentiments et les actes de l'individu pris isolément pour autant qu'il se considère comme étant en rapport avec ce qui lui paraît divin; sous le terme de *divin*, elle comprend du reste, non pas tel ou tel Dieu, ni même indispensablement un Dieu, mais tout ce qui semble être premier ou éminent dans l'ordre de l'être, de la vérité ou de la puissance. La religion d'un homme se confond avec son attitude à l'égard du divin; il faut pourtant, pour qu'elle soit religieuse, que cette attitude soit exempte d'ironie, de dilettantisme *à la Renan*, qu'elle ait quelque chose de grave, de sérieux et de tendre. Ainsi, le sentiment religieux est moins un sentiment spécifique qu'une direction spécifique de la totalité de notre vie affective; il varie comme cette vie affective varie; la tristesse et la joie, qui sont comme deux grandes espèces de nos sentiments, donnent lieu à deux grandes formes religieuses : la religion des âmes bien portantes, pour qui toute émotion dont l'univers est l'objet devient épanouissement, enthousiame, qui n'ont que très faiblement le sens du mal dans tous ses genres, et la religion des âmes douloureuses, qui souffrent constamment du monde, qui se sentent divisées par la vie et éprouvent dans l'angoisse le besoin de se régénérer. M. W. James illustre par des exemples très heureusement choisis ces dispositions fondamentales; il explique avec une abondance particulière, par l'analyse de ce mouvement de la *Mind-Cure* qui a pris en Amérique une extension si considérable, tout ce qu'on peut faire par la seule vertu des attitudes optimistes de l'âme pour nous sauver de tous les maux; les faits de cure mentale dus uniquement à l'entretien systématique du courage, de l'espérance, de la confiance sont imposants par leur nombre autant que par leur singularité. A ces faits s'oppose symétriquement le cas de ceux dont la pensée est obsédée par la présence du mal, et qui ne pouvant néanmoins vivre qu'en s'adaptant au monde attendent et provoquent incessamment la puissance surnaturelle qui les réconciliera avec eux-mêmes et avec les choses. Dans une page d'une grande beauté (p. 136), M. W. James montre la valeur respective de l'optimisme et du pessimisme pour la représentation de l'univers et la conduite de la vie. Mais là où ses analyses déploient toute leur finesse et toute leur richesse, c'est quand il s'agit de décrire et d'expliquer les cas de conversion. Il distingue la conversion par volonté et la conversion par abandon, la différence entre les deux consistant avant tout dans l'action du subconscient: il dépeint la conversion instantanée, où les méthodistes voient le type de toute vraie conversion, et il montre le rôle considérable qu'y joue le subliminal; il signale la correspondance fréquente de la crise d'adolescence et de la conversion; il montre en thèse générale comment la conversion est moins une adhésion intellectuelle qu'un sentiment de libération et d'assurance.

Le fruit le plus parfait de la vie religieuse, de quelque façon que l'homme entende cette vie, c'est la sainteté. M. W. James suit dans leurs différences les plus délicates, dans leurs formes élémentaires et indécises comme dans leurs excès et leurs déviations, les états qui sont les ingrédients de la sainteté : la dévotion, la charité, la force d'âme, la pureté, l'ascétisme, l'obéissance et la pauvreté. Et il entreprend ensuite ce qu'il appelle la critique de la sainteté. C'est maintenant la mise en œuvre des jugements de valeur. Mais l'empiriste qu'est et que veut être M. W. James n'admet pour ces jugements de valeur d'autre contrôle et d'autre critère que la considération des effets engen-

drés par la croyance à estimer. S'il condamne comme vaines et malsaines les modalités de la vie religieuse qui se perdent dans l'exaltation sans objet et la faiblesse mentale, qui aboutissent à l'inertie pratique ou à la crainte maladive de toutes les complications sociales, il montre la fécondité et la bienfaisance de ces vertus exceptionnelles que crée la sainteté et qui, si elles ne s'adaptent pas strictement à notre monde actuel, annoncent et préparent un monde meilleur. On ne pourrait infirmer ce genre de jugement que s'il était en contradiction absolue avec la science; mais la science véritable, celle qui ne se paie pas de prétentions et d'illusions, doit reconnaître qu'elle ne procède que par concepts et symboles abstraits, et que la réalité concrète se compose exclusivement d'expériences individuelles; elle n'a donc pas le droit de rejeter la personnalité, ni le sentiment qui en est la base; bien plus, elle ne saurait exclure la conviction, sinon démontrable, du moins très raisonnable, selon laquelle, par l'intermédiaire de notre moi subconscient, réalité qui nous est à la fois intérieure et extérieure, le divin agit à la fois sur nous et sur les phénomènes du monde. Et cette conviction peut se poser comme telle, sans se laisser vider de son contenu par les raffinements et les exigences abstraites de la métaphysique spéculative.

Si l'on peut représenter schématiquement le plan et les directions de l'œuvre de M. W. James, il est impossible de faire sentir par là l'étonnante variété d'aperçus dont elle est pleine, ainsi que la forme ingénieuse et souple dont elle est revêtue. Il faut faire effort pour se ressaisir, pour constater les postulats qui coordonnent tant d'observations et d'interprétations partielles, et qui, dès qu'ils attirent pour eux-mêmes l'attention, provoquent naturellement l'examen et peut-être aussi le doute. Voici, semble-t-il, les plus importants de ces postulats : 1° la Religion est essentiellement un fait individuel, et de ce fait individuel les témoignages personnels sont les plus sûrs documents; 2° la Religion est essentiellement un fait affectif dans lequel les états intellectuels ne jouent qu'un rôle subordonné et secondaire; 3° la Religion est un fait qui se suffit, qui n'a pas besoin d'intégrer en lui des éléments de vérité objective, et dont la valeur propre, indépendante de tout élément spéculatif, n'a rien à voir avec la connaissance proprement dite, occupée en quelque sorte ailleurs. — C'est la Religion dans les limites de la conscience personnelle, hors des limites de la raison et de la science. — Le simple énoncé de ces postulats suffit à marquer qu'ils peuvent soulever bien des contradictions.

M. Em. Boutroux, dans la remarquable *Préface* qu'il a mise en tête de cette traduction française, a fortement marqué, avec une extrême sympathie, les caractères de l'œuvre de M. James; et il a discrètement indiqué quelques-unes des difficultés et des questions qu'elle suscite à la réflexion critique.

Th. Ribot. — La Logique des sentiments. Paris, 1905, Alcan, 200 p. in-8° — **Essai sur les passions.** Paris, 1907, Alcan, 192 p. in-8°.

Ces deux volumes, en s'ajoutant à l'ouvrage antérieur de M. Ribot sur la *Psychologie des sentiments,* achèvent de présenter un tableau d'ensemble de la vie affective. Le premier traite un sujet entièrement neuf, qu'Aug. Comte et Stuart Mill s'étaient bornés à indiquer sommairement ou incidemment; le second renouvelle un sujet déjà ancien par

la façon dont il réintroduit et dont il précise un terme que la psychologie contemporaine avait, bien à tort, laissé tomber en désuétude.

C'est un des caractères de la vie affective, nous explique M. Ribot dans le premier de ces livres, qu'elle suscite, groupe et enchaîne des séries plus ou moins longues de représentations, simples ou complexes, concrètes ou abstraites. Mais ces séries peuvent se disposer de deux façons différentes; tantôt elles résultent d'une simple association d'idées à base affective, évoquée et maintenue par une tendance, une émotion ou une passion; tantôt elles dépassent l'association, tout en la supposant; elles résultent d'un choix, elles marquent une direction vers un but conscient ou inconscient; elles négligent ou suppriment tout ce qui en détourne. C'est dans ce dernier cas proprement qu'il y a raisonnement affectif ou émotionnel. On tient volontiers le raisonnement rationnel comme naturel parce qu'il est normal, et l'on peut être tenté de considérer le raisonnement affectif comme une sorte d'altération sophistique du raisonnement rationnel; mais, en réalité, c'est peu à peu que le raisonnement rationnel s'est dégagé du raisonnement affectif, lequel est bien la forme de raisonnement primitive. Le propre du raisonnement affectif, c'est d'abord qu'il se compose exclusivement ou principalement de concepts et de jugements à coefficient émotionnel, variable en degré, autrement dit, de concepts et de jugements de valeur, c'est qu'en outre il procède selon une loi de finalité en conditionnant au fond les prémisses par la conclusion, au lieu de conditionner la conclusion par les prémisses; il est promu en effet par des désirs qui cherchent à se satisfaire et par des croyance qui cherchent à se justifier; aussi échappe-t-il à des règles intellectuelles strictes comme le principe de contradiction. — Après ces indications préliminaires, M. Ribot, entrant dans le détail, étudie successivement, sans prétendre donner à cet ordre la portée d'une classification rigoureuse, le raisonnement personnel, le raisonnement inconscient, le raisonnement imaginatif, le raisonnement de justification et le raisonnement mixte, c'est-à-dire intellectuel et affectif à la fois. Ces diverses formes de raisonnement affectif font intervenir le sentiment à des degrés et à des moments divers; chacune d'elles comporte une extrême variété de types, et l'analyse a souvent de la peine à faire rentrer dans les cadres généraux les cas singuliers. Signalons les pages où M. Ribot montre dans les conversions un effet de la transformation des sentiments, où il expose dans l'art de la divination l'œuvre la plus considérable du raisonnement imaginatif, où il donne en exemple l'art oratoire comme la combinaison par excellence des deux logiques, intellectuelle et affective. Il explique en terminant pourquoi la logique des sentiments ne saurait jamais disparaître devant la logique intellectuelle; c'est qu'elle a pour condition et pour matière des besoins de conservation et d'expansion implantés au plus profond de la vie de l'humanité : il y aura toujours dans l'humanité le désir ardent de justifier une passion ou une croyance, d'être consolé ou soutenu, de deviner un avenir proche ou lointain, terrestre ou supra-terrestre, de répandre ou d'imposer une conviction. Et tant que l'homme sentira surgir en lui des désirs et des problèmes auxquels la raison pure et la science n'apportent ni satisfaction, ni réponse, tant qu'il ne voudra pas — et il ne le voudra jamais, si même il le peut, que par exception, — étouffer ces désirs et supprimer ces problèmes, il y aura une place pour la logique des sentiments.

Dans son autre ouvrage, M. Ribot, comme nous l'avons dit, reprend à son compte, pour lui donner un sens précis, ce terme de *passion*,

négligé par les psychologues d'aujourd'hui; ce terme doit servir à désigner un état très distinct de l'émotion. Tandis que l'émotion a pour caractère de commencer par un choc, une rupture d'équilibre, et de se terminer plus ou moins brièvement, la passion comporte une stabilité et une durée relatives; sauf quelques réserves, elle est une émotion prolongée et intellectualisée, ayant subi, de ce double fait, une métamorphose nécessaire. Elle a pour condition essentielle l'existence d'une idée fixe ou au moins prédominante, toujours active, qui remplit chez les passionnés le même rôle que la conception idéale de l'artiste, de l'inventeur quel qu'il soit, de l'homme consciencieux dans sa vie morale. Maintenu par la tendance, l'idée fixe constitue la passion par la coopération étroite de l'association et de la dissociation, de l'imagination créatrice, et d'opérations logiques. Chez les grands passionnés l'imagination est surtout affective; l'imagination intellectuelle donne lieu à des passions plutôt factices que réelles; les opérations logiques qui interviennent sont le jugement de valeur, le raisonnement constructif, le raisonnement de justification — M. Ribot constate que la physiologie des passions est actuellement très insuffisante, et il s'applique surtout à en étudier la généalogie. Il adopte pour cette étude la classification suivante : 1° passions en rapport direct avec la conservation individuelle; 2° passions concernant la conservation de l'espèce; 3° passions d'expansion individuelle; 4° passions esthétiques, scientifiques, religieuses, politiques, morales; 5° petites passions (ex. : monomanie du collectionneur); dans cette étude il apporte, comme toujours, une grande clarté d'analyse et une grande précision de détails. — Il examine, au passage, la question de savoir si une émotion peut se transformer en passion; la réponse négative lui paraît la plus probable; seules les tendances, non les émotions, engendrent les passions; tout au plus pourrait-on excepter la passion du plaisir et celle de l'honneur. — Enfin M. Ribot expose comment les passions finissent : par épuisement, par transformation, par substitution, par la folie, par la mort. — La conclusion est que la passion est l'équivalent affectif de l'attention et de la volonté stables, que les grandes passions sont extrêmement rares, et que ce qui en fait l'importance, c'est la richesse des états intellectuels. Au surplus, parce qu'elle est une forme du caractère, la passion est individuelle avant tout, tandis que l'émotion, étant, selon les évolutionnistes, la survivance d'actes profitables à l'origine, est plutôt spécifique qu'individuelle.

Ces deux monographies de M. Ribot ne tirent pas seulement leur grande valeur de l'art très sûr avec lequel des questions complexes et difficiles sont débrouillées et méthodiquement examinées, mais encore du remarquable talent d'exposition avec lequel les observations précises sont groupées, condensées, et ramenées à leurs traits essentiels.

Sully Prudhomme. — Psychologie du libre arbitre, suivie de définitions fondamentales. Paris, 1907. Alcan, 175 p. in-16.

On ne peut qu'être frappé de la façon très personnelle dont M. Sully Prudhomme pose et résout la question du libre arbitre. Dans l'ouvrage antérieur, où il avait discuté avec M. Richet le *Problème des causes finales* (Paris, 1902, Alcan) il avait indiqué (p. 128 sq) quelle étrange conséquence c'est pour le déterminisme supposé universel que d'engendrer dans la conscience humaine une idée comme celle du libre arbitre qui précisément le nie. Il ne sert à rien de montrer,

comme Spinoza, que cette idée ne concorde point avec l'ordre des choses, qu'elle est par conséquent illusoire, puisque, comme représentation subjective, elle doit toujours avoir un fondement; elle paraît en outre exprimer exactement le caractère inhérent à plusieurs des facteurs ou moments de la volonté. Assurément il peut sembler, comme l'a prétendu Kant, qu'elle enferme une contradiction intrinsèque et qu'elle enveloppe une détermination de notre conduite par notre essence, qui fait entrer en elle la nécessité. Mais c'est le propre de tous les objets métaphysiques de dépasser notre pensée et de susciter en elle, quand elle prétend les saisir, des jugements contradictoires. D'autre part, si nous restons dans le domaine de l'expérience, les phénomènes les plus divers par nature ne laissent pas d'avoir un fond commun; le dualisme apparent de l'esprit et de la matière ne les empêche pas de se rejoindre: si bien que ce qui est dans l'un exprime inévitablement par quelque endroit quelque chose qui est dans l'autre. Ceci nous autorise à conclure que l'idée du libre arbitre doit être l'exemplaire d'une réalité objective; l'examen de la nature des idées véritables, de celles qui ne sont pas seulement des signes conventionnels, établit que ces idées impliquent avec l'objet qu'elles représentent un rapport foncièrement réel. — Il se peut que la théorie de la connaissance ainsi esquissée par M. Sully Prudhomme apparaisse trop réaliste et trop simple pour être parfaitement convaincante; il faut reconnaître que seule elle peut justifier la thèse qui conclut directement de l'idée du libre arbitre à sa réalité objective. Cependant, si cette thèse trouve un auxiliaire certain dans l'agnosticisme que professe expressément M. Sully Prudhomme, n'aurait-elle pas pour ennemie la tendance moniste qu'il laisse paraître çà et là?

M. Sully Prudhomme a fait suivre sa *Psychologie du libre arbitre* de *Définitions fondamentales:* c'est un effort curieux pour définir et classer les termes qui expriment les concepts philosophiques les plus généraux et les plus abstraits, être, existence, chose, réalité, condition, cause, etc... dans l'ordre où les requiert le développement logique de la pensée. On trouvera dans ce travail la marque de cette exactitude subtile de langage qui appartient à notre grand poète-philosophe.

Fr. Paulhan. — Les Mensonges du caractère. Paris, 1905, Alcan, 276 p. in-8°.

Rien n'est sincère en nous, déclare dès l'abord M. Paulhan, ou du moins rien n'y est tout à fait sincère. Il n'est pas un de nos sentiments que nous puissions manifester sans hypocrisie ou sans restriction, pas une de nos croyances que nous puissions affirmer sans quelques réserves et sans mensonge plus ou moins conscient. Or ces simulations inévitables de sa nature, l'homme, instinctivement ou volontairement, les reprend et les emploie pour faire valoir ou pour défendre ce que dans son être il tient pour précieux; il feint d'avoir des qualités ou des défauts qu'il n'a pas, ou que du moins il ne possède réellement qu'à un plus faible degré. Parmi ces simulations, il y en a d'accidentelles et de momentanées; il en est, au contraire, de profondes et de permanentes : c'est principalement de ces dernières, sous le titre de *mensonges du caractère*, que s'occupe M. Paulhan. Elles se présentent, d'après lui, sous deux grandes formes, symétriquement opposées, l'une plutôt négative, l'autre plutôt positive, mais qui sont en somme, l'une et l'autre, positives et négatives à la fois; dans le premier cas, c'est la dissimulation de tendances que l'on considère comme plus ou moins

dangereux de révéler au dehors, c'est la fausse impassibilité ; dans le second cas, c'est la contrefaçon de tendances que l'on ne possède point ou que l'on possède peu, c'est la fausse sensibilité. En dehors des études qu'il consacre à ces deux grandes formes de simulations, M. Paulhan en étudie d'autres plus spéciales, souvent impliquées dans des états qui ne paraissent pas les comporter : naïveté, candeur, méfiance, orgueil ou modestie, courage ou lâcheté, bonté ou méchanceté, prévoyance ou imprévoyance. Il serait mal aisé de le suivre dans ses analyses dont quelques-unes sont, par leur précision, leur pénération et leur souplesse, au nombre des meilleures qu'il nous ait données. En particulier, l'étude de la fausse impassibilité est conduite avec un sens remarquablement fin des nuances : on y trouve très habilement dénoncées toutes les ruses par lesquelles le faux impassible tente de préserver des froissements extérieurs la sensibilité extrêmement délicate de sa vie intime. Mais l'on sait que M. Paulhan est très attaché, comme de juste, à certaines vues psychologiques générales sur le rôle de l'association et de l'inhibition systématiques, et c'est par ces vues encore qu'il explique le mécanisme de la simulation. La simulation a pour point de départ une discordance qu'elle aggrave pour y remédier. Nous voulons cacher ce que nous sommes ou paraître ce que nous ne sommes pas, parce qu'il nous serait désagréable ou dangereux de paraître semblables à nous-mêmes et qu'il nous est, en diverses façons, avantageux de paraître différents ; ainsi nous mettons en relief plus ou moins artificiellement certain aspect de notre caractère, c'est-à-dire que nous systématisons un certain nombre d'états, qui se trouvent dès lors en désaccord plus profond avec d'autres états ; ce désaccord plus profond est comme la rançon de l'accord que nous établissons de la sorte entre notre individualité et le milieu social. Dès lors, les mensonges du caractère ne sont pas uniquement les effets d'une dépravation arbitraire : ce sont des expressions nécessaires de notre vie psychologique, et qui dureront tant qu'il y aura à la fois dans l'homme et dans la société de la discorde et de l'harmonie, une tendance à la sytématisation et des obstacles à cette tendance : d'où, en fin de compte, la nécessité de ne donner jamais qu'un sens relatif à nos qualifications morales. — Ces thèses générales de M. Paulhan ne sont pas sans avoir favorisé la finesse de ses analyses psychologiques; elles l'ont conduit notammnent à examiner de très près ces cas dans lesquels la réserve est prise pour un certain manque de franchise et l'expansion extérieure pour la sincérité; elles l'ont conduit à faire voir que tout n'est pas feint même dans nos attitudes les plus simulées; mais elles l'ont peut-être aussi beaucoup trop incliné a étendre démesurément le sens du mot « mensonge », à qualifier de mensonger tout ce qui n'est pas, à un certain moment, expression parfaitement fidèle de notre vie mentale complète. A ce compte, — et M. Paulhan n'en disconviendrait peut-être pas, — la morale elle-même est mensonge, en ce qu'elle nous incite à réprimer, c'est-à-dire à dissimuler le plus complètement possible certaines de nos tendances. Le paradoxe se rencontre inévitablement à la suite de cet emploi trop généralisé du terme ; il a seulement l'avantage de nous rappeler ce qu'il peut y avoir de détours et de complications imprévues dans notre individualité.

Paulin Malapert. — Les Éléments du caractère et leurs lois de combinaison. 2e édition, Paris, 1906, Alcan, XVIII et 286 p. in-8°.

J'ai déjà dit, à l'époque où le livre a paru, toutes les qualités qui le recommandent, et qui lui ont valu en effet un fort bon accueil du public philosophique (*Revue universitaire*, 1898, II, p. 379). En le rééditant, M. Malapert déclare qu'il n'a apporté à son premier travail aucune modification essentielle, qu'il s'est borné à faire un assez grand nombre de corrections de détail et à compléter sur certains points son exposition. Il a ajouté cependant une *Introduction* dans laquelle il s'est attaché à préciser et à défendre contre les objections qu'elles ont rencontrées deux des thèses principales qu'il avait soutenues : la première, c'est que, pour déterminer les variations que présentent les éléments essentiels du caractère, il faut faire entrer en ligne de compte, non seulement les inégalités que manifestent dans leur intensité, dans leur ampleur, dans le développement de leur activité, les grandes fonctions mentales, mais surtout les aspects caractéristiques que ces fonctions présentent et qui tiennent, si l'on peut dire, à leur façon de jouer; qu'un homme sente plus ou moins vivement, que ce soit dans telles circonstances que sa sensibilité s'exerce, et que ce soient tels objets qui la sollicitent de préférence : de le savoir, c'est moins important que de savoir quelle est sa manière individuelle de sentir, la brusquerie ou la lenteur avec lesquelles naissent chez lui les émotions, leur stabilité ou leur fugacité, etc... — La seconde thèse, c'est que les éléments du caractère se composent selon des lois de coordination et de subordination. M. Malapert défend tout spécialement contre M. Paulhan, qui ne veut admettre dans les caractères que des connexions tout individuelles de qualités, l'existence de coordinations constantes et spécifiques; et contre ceux qui ont jugé trop ambitieux l'usage du terme de *loi*, il rappelle que les lois de la biologie, elles aussi, paraissent peu rigoureuses, quand on les compare à celles de la mécanique, que certainement, comme l'a dit M. Ribot, les lois empiriques dont doit se contenter la psychologie, n'embrassent que la généralité, non la totalité des cas, que de plus, selon la remarque de Stuart Mill, les lois plus explicatives, quand il s'agit de phénomènes complexes, ne sont exactes qu'à la condition de n'affirmer que des tendances, non des faits. Voilà en quel sens on peut parler de lois de corrélation. Pour ce qui est des lois de subordination, dont la découverte est en effet plus problématique, elles impliquent l'idée de la prépondérance du mode d'une fonction sur le mode d'une autre, et cette idée a été critiquée comme inintelligible. M. Malapert essaie d'établir qu'elle a un sens positif : aussi bien les aliénistes et les psychologues qui étudient la mélancolie ne se demandent-ils pas quel est le phénomène primitif, de l'état intellectuel ou de la tristesse ?

Georges Dumas. — Le Sourire. (*Psychologie et Physiologie*). Paris, 1906, Alcan, 167 p. in-16.

Monographie excellente à tous égards, par la clarté de l'exposition, la justesse de la critique, la rigueur de la méthode et la précision des résultats. L'auteur met remarquablement en lumière le défaut des théories qui, comme celle de Darwin, en invoquant le principe de l'*association des habitudes utiles*, ou comme celle de Wundt, en invoquant le principe de l'*association des sensations analogues*, cherchent l'explication fondamentale de l'expression dans des formules psychologiques et finalistes. Après Spencer, M. Dumas estime qu'il faut la chercher dans la physiologie mécanique, et voici la conclusion à laquelle l'expérimentation physiologique et l'observation clinique le conduisent : le sourire est la réaction motrice la plus facile du visage pour toute excitation lé-

gère du nerf facial, que cette excitation soit sensitive, électrique, circulatoire, traumatique ou inflammatoire. Ce ne sont pas seulement quelques muscles péribuccaux et périoculaires qui participent au sourire, mais un très grand nombre des muscles de la face et du crâne, presque tous innervés par le facial. Le sourire partage les muscles de la face en deux groupes : celui des muscles qui sourient et celui des muscles antagonistes. Si ce partage a lieu, c'est que les muscles qui sourient forment une synthèse naturelle et se contractent de concert en vertu de leurs connexions anatomiques, tandis que les muscles antagonistes sont incapables de s'associer entre eux et s'opposent même les uns aux autres; si l'excitation légère du facial atteint les premiers et laisse les seconds en repos, c'est donc en vertu d'une loi purement mécanique, et parce que les premiers réagissent plus facilement que les seconds; le sourire ainsi entendu n'est qu'un cas particulier d'hypertonicité musculaire. Sur cette explication purement physiologique et mécaniste peut maintenant se développer l'explication psychologique. Les excitations modérées étant presque toujours des excitations agréables, le sourire peut être pris pour le signe naturel du plaisir, bien qu'à vrai dire il puisse être le signe d'autres choses. Cette expression naturelle, pouvant être reproduite artificiellement par la volonté, devient dans la vie sociale un signe conventionnel au même titre que le mot, et signifie toujours du reste que nous voulons paraître éprouver du plaisir; c'est par l'imitation de nous-mêmes, en refaisant volontairement ce que notre organisme a fait par des procédés mécaniques, que nous convertissons le sourire en signe de joie. Au reste le sourire peut revêtir deux sens assez différents dans la vie sociale, selon qu'il reproduit le réflexe du plaisir tout simple, ou un réflexe plus spécial et beaucoup plus obscur, le réflexe du comique. Ces deux espèces de sourire, en se mêlant et en se compliquant dans des proportions diverses, donnent naissance à un langage émotionnel très riche et très varié, dont l'auteur étudie très finement quelques-uns des principaux termes En tout cas, les lois très simples de l'expression réflexe, de la moindre résistance et de l'imitation consciente paraissent bien suffire pour rendre raison du développement du sourire, depuis sa source physiologique et mécanique jusqu'à ses plus délicates significations sociales. Et d'une façon plus générale, M. Dumas paraît bien autorisé à affirmer que l'expression de tous nos divers sentiments est, au premier chef, un fait biologique, explicable, dans ses grandes lignes, par les variations physiologiques du tonus et de l'innervation motrice bien plus clairement et bien plus positivement que par des théories psychologiques et finalistes.

VICTOR DELBOS.

HISTOIRE. — SCIENCES SOCIALES

V[te] de Noailles. — Le Cardinal La Valette, lieutenant-général des armées du roi (1635-1639). Perrin.

L'ouvrage consacré par M. le Vicomte de Noailles à la vie et aux campagnes du fameux « Cardinal-Valet » n'est pas de ceux qui se prêtent

facilement à l'analyse. Très documenté, très fouillé, il traite dans le plus grand détail de l'histoire d'une des parties les plus importantes et les plus confuses de la guerre de Trente Ans. C'est pour ces luttes incessantes en Allemagne, en Alsace, en Franche-Comté, en Flandre, en Italie, un guide sûr et d'autant plus précieux qu'un index alphabétique, deux cartes et des tableaux généalogiques en rendent l'usage facile.

Cte Mareschal de Bièvre. — Georges Mareschal, Seigneur de Bièvre, chirurgien et confident de Louis XIV (1658-1736). Plon, 1906.

Dans ce livre un peu touffu mais intéressant, d'une lecture facile, et semé d'anecdotes curieuses, M. le Comte Mareschal de Bièvre raconte la biographie de son ancêtre, premier chirurgien de Louis XIV, puis de Louis XV, depuis 1703. Après une enfance misérable, des débuts humbles et difficiles, Georges Mareschal sut se faire un nom et parvenir à la maîtrise en chirurgie en 1688, au titre de chirurgien en chef de la Charité en 1692. Quelques opérations heureuses, la guérison d'un anthrax royal en 1696, le mirent tout à fait en évidence et le désignèrent à la faveur de Louis XIV, qui lui fut désormais tout acquise, encore qu'il y ait peut-être une certaine exagération à le qualifier, comme fait son biographe, de confident du roi. Louis XIV aurait été bien inspiré, d'ailleurs, en s'entourant d'hommes de caractère aussi droit, de commerce aussi sûr, de dévouement aussi absolu, et, il faut l'ajouter, d'humeur aussi indépendante ; l'anecdote relative à Port Royal racontée p. 233 fait à cet égard le plus grand honneur à Georges Mareschal. Ce fut Mareschal qui, lors des morts nombreuses qui frappèrent la famille royale, à la fin du règne, affirma l'innocence du duc d'Orléans et épargna à Louis XIV la faute grave qu'il fut sur le point de commettre en ordonnant une enquête aussi injuste qu'inopportune. La faveur de Mareschal persista sous le nouveau règne, et il continua jusqu'à sa mort, en 1736, à donner ses soins à la famille royale. Il serait trop long d'énumérer les cures nombreuses, les opérations remarquables, les traits d'humanité et de bonté dont sa vie fut remplie; trop long aussi de raconter les progrès qu'il fit réaliser à l'enseignement chirurgical, les luttes professionnelles qu'il eut à soutenir; les rivalités acharnées entre chirurgiens et médecins, etc. Sur l'histoire de la médecine sous l'ancien régime, sur la vie intime du roi et de la cour, les particularités sont nombreuses dans cet ouvrage; beaucoup de ces détails sont nouveaux : tous présentent un grand intérêt.

H. Hauser. — Ouvriers du temps passé (XVe-XVIe siècles). 2e édition, Alcan, 1906.

Dès 1898, M. Hauser avait consacré à cette question une étude qui eut beaucoup de succès. Le présent volume en est une deuxième édition qui a subi quelques modifications, mais peu importantes, le temps, dit l'auteur, n'étant pas encore venu « d'enlever à ce livre sa forme brève, son dessin un peu grêle mais par là-même plus net, son ton quelque peu tranchant ». Bien nécessaires, en effet, sont ces procédés pour faire disparaitr des erreurs; il en est une, notamment, qui ne se relèvera pas de 'étude si documentée et si impartiale de M. Hau-

ser; c'est la croyance que le régime commun en matière d'organisation du travail ait été la corporation jurée; il faudra que les socialistes chrétiens en fassent leur deuil : ce régime, tant loué par eux, n'était qu'une exception.

La méthode de M. Hauser est excellente; on pourrait recommander la lecture de sa préface et de son introduction comme une bonne leçon de méthode historique. C'est de l'histoire strictement objective, s'inquiétant peu de fournir ou d'enlever des arguments aux divers préjugés d'écoles, ne considérant que les faits eux-mêmes, animée d'une haute probité scientifique. C'est enfin de l'histoire critique, ne se contentant pas d'à peu près, sachant discerner et faire voir le point faible de certains procédés un peu trop commodes En somme, livre solide et intéressant, utile contribution à l'histoire sociale de la France au début des temps modernes.

Le duc de Lauzun (*Armand Louis de Gontaut-Biron, général Biron*), **1791-1792.** — Correspondance intime publiée par **le comte de Lort de Serignan.** Perrin, 1906.

Au cours de ses recherches dans les Archives de la guerre pour son étude sur la première invasion de la Belgique, signalée en son temps dans cette Revue, M. de Lort de Sérignan a eu l'heureuse chance de rencontrer une correspondance intime et politique du général Biron, du 9 décembre 1791 au 10 décembre 1792, à laquelle Sybel, Sorel, Chuquet, Maugras, Pallain, avaient déjà fait quelques emprunts, mais dont le texte n'avait jamais été publié, bien qu'il méritât assurément de l'être. Il faut remercier M. de Lort de Sérignan d'avoir fait connaître « cette pièce originale de valeur » et d'avoir apporté une utile contribution à l'histoire diplomatique et militaire de la Révolution.

Cette publication se compose de deux parties que sépare la date du 26 mai 1792, jour de la dernière lettre écrite de Valenciennes par Biron. Dans la première partie, Biron est à la tête d'une des armées destinées à envahir la Belgique, ou, plutôt, que Biron lui-même, par dessus son général en chef Rochambeau, a déterminé Dumouriez à envoyer en Belgique; car Biron était rempli d'illusions sur les dispositions des Belges à nous tendre la main, et se figurait trop facilement que l'armée impériale était minée par la désertion et n'existait plus. C'est un des sujets sur lesquels il revient le plus volontiers dans ses lettres, avec diverses intrigues en Prusse et en Angleterre dans lesquelles se complaisait son esprit aventureux et porté d'instinct vers tout ce qui est clandestin. Il fallut le massacre de Dillon et le désastre de sa propre colonne pour ramener Biron à une appréciation plus exacte de sa situation et de la médiocrité de ses moyens.

Dans la seconde partie, moins abondante et moins importante (elle ne comprend que 7 lettres, allant jusqu'au 10 décembre 1792)! Biron est appelé au commandement de l'armée d'Alsace. — M. de Lort de Sérignan raconte ensuite en quelques pages la courte apparition de Biron à la tête de l'armée du Var, puis en Vendée. Ni dans le premier de ces postes, ni surtout dans le second, Biron ne fut très habile, ni très heureux. Une seule chose peuté tre citée en l'honneur de ce roué : c'est la franchise et le courage avec lesquels Biron proclama l'insuffisance de son armée et tint tête à Ronsin. Suspect par cela même, Biron fut arrêté le 20 juillet 1793 et condamné à mort le 30 décembre. Son existence avait été vouée à tous les désordres et scandaleusement gaspillée.

Émile Dard. — Hérault de Séchelles, 1759-1794. *Un épicurien sous la Terreur*. Perrin.

« On est curieux de connaître la figure de ce jeune patricien, lancé dans l'assaut révolutionnaire, englouti par la Terreur, et d'arracher le masque imposant ou hideux dont il nous arrive affublé. » C'est, en effet, une vie bien irrégulière que celle d'Hérault de Séchelles, petit-fils d'un lieutenant général de police de Louis XV, fils d'un colonel tué à Minden, neveu du maréchal de Contades, cousin de la duchesse de Polignac, favori de Marie-Antoinette, né pour briller dans le monde de l'ancien régime, avocat général au Parlement de Paris à 25 ans, et devenu un militant de la Révolution sans cesser d'être un délicat, un libertin, un homme à bonnes fortunes, un jouisseur. Tel il avait été dans le Parlement et dans son beau château d'Epone, tel il fut dans les diverses vicissitudes de sa carrière révolutionnaire, juge au tribunal de Paris, député à la Législative, membre et président de la Convention au moment des 31 mai et 2 juin, membre du Comité du Salut public, rédacteur de la Constitution de 1793, en mission en Alsace et dans le département du Mont Blanc, puis suspect, détenu, et enfin condamné avec les Dantonistes. Entre Robespierre et ce jouisseur, il y avait eu, de bonne heure, antipathie. Robespierre accueillit, suscita des délations contre lui, utilisa des pièces qu'il savait fausses, obtint sa tête. Tels sont les faits que raconte, telle est la figure que fait revivre M. Dard dans son volume agréable, facile à lire, bien informé. Le portrait peu avantageux, mais très ressemblant et finement tracé qu'il fait des jeunes magistrats de la fin de l'ancien régime, attirera particulièrement l'attention; il devrait achever de dissiper quelques illusions encore tenaces.

M. Marion.

L'Église et l'Orient au Moyen Âge : les Croisades, par **Louis Bréhier**, professeur d'histoire à l'Université de Clermont-Ferrand. 1 vol. in-12 de XIII-387 p. (*Bibliothèque de l'enseignement de l'histoire ecclésiastique*). (Librairie Victor Lecoffre).

M. Luchaire a dit : « Beaucoup d'historiens s'en tiennent trop aisément aux pages élégantes de Michelet sur les grands mouvements populaires issus de la prédication d'Urbain et de Pierre l'Ermite. Mais c'est mal comprendre la croisade que d'y voir simplement une agitation inconsciente des masses chrétiennes. Au lieu de s'absorber dans le récit des incidents passionnels et pittoresques de l'événement, il fallait rechercher d'abord comment la politique et la diplomatie l'ont fait naître et conduit, et dans quelle mesure elles ont été réellement impuissantes à contenir le courant déchaîné. » Rien de frappant en effet comme l'absence, dans notre littérature historique, d'un bon travail d'ensemble sur l'époque des Croisades. L'honnête compilation du bon Michaud n'a presque plus de valeur scientifique. Il était facheux que dans un pays qui a tant fait pour préparer l'étude documentaire de l'Orient latin, la Croisade ne pût être étudiée que dans les livres des Wilken, des Kugler, des Rohricht, des Heyck, des Prutz ou des Sybel. L'ouvrage de M. Bréhier comble donc une regrettable lacune, d'autant plus qu'il est conçu dans

un esprit vraiment scientifique, qu'il a utilisé toutes les sources, qu'il nous fait très bien comprendre les origines et les caractères de la croisade. C'est ce que M. Luchaire appelle « l'explication humaine » remplaçant « l'explication divine » des Foucher de Chartres et des Guibert de Nogent; c'est l'histoire expliquant bien mieux que la légende « ces cinq siècles d'héroïsme qui ont eu pour l'histoire de l'Europe des résultats si féconds et laissé dans la conscience des peuples modernes un certain idéal de générosité, un goût de sacrifice pour les nobles causes que les leçons les plus dures de la réalité ne parviendront jamais à faire disparaître ».

Contributions à l'histoire religieuse de la Révolution Française, par **A. Mathiez**, docteur ès lettres, agrégé d'histoire. Préface de M. G. Monod, de l'Institut. 1 vol. in-16 de la *Bibliothèque d'histoire contemporaine* (Félix Alcan, éditeur).

« L'histoire religieuse de la Révolution française est encore très loin d'être aussi avancée que son histoire politique et de répondre à nos modernes exigences scientifiques. » Ce n'est pas faute d'avoir été écrite bien des fois, dans l'ensemble comme dans le détail : mais elle l'a été trop longtemps et trop souvent sans critique et sans impartialité. Michelet en avait deviné, plutôt que compris, le caractère essentiellement religieux quand il écrivait dès 1868 : « La Révolution n'adopta aucune église. Pourquoi ? C'est qu'elle était une église elle-même. » Ce qu'il n'avait pu songer à faire lui-même, M. Mathiez l'a entrepris : il a voulu nous faire connaître les mouvements religieux qui se sont faits au cours de la période révolutionnaire, les sentiments qui les ont provoqués, l'action qu'ils ont exercée sur la marche des événements. Ses deux thèses sur les *cultes révolutionnaires* et sur la *théophilanthropie* nous avaient déjà donné le point de départ et le point d'aboutissement de la grande évolution religieuse qui s'accomplit de 1789 à 1800. Les études de détail qu'il publie aujourd'hui préparent la grande œuvre de synthèse qu'il ne peut manquer de nous donner un jour. Un *coup d'œil critique sur l'histoire religieuse de la Révolution* dresse le bilan de ce qui a été fait et bâtit le programme de ce qui reste à faire. Une curieuse étude sur Durand de Maillane nous montre un révolutionnaire de 1791 qui passe insensiblement du gallicanisme à l'ultramontanisme, « un type réussi de cette bourgeoisie qui ne fit la Révolution que pour succéder à la noblesse dans ses biens et dans ses privilèges politiques et sociaux ». Des articles intéressants sur Chaumette, la franc-maçonnerie, les protestants, les philanthropes et le clergé réfractaire complètent ce volume précieux dont l'unité reste frappante, dont l'objectivité scientifique est nettement marquée.

Études et leçons sur la Révolution française, par **A. Aulard**, professeur à l'Université de Paris. Cinquième série. 1 vol. in-16 de la *Bibliothèque d'histoire contemporaine* (F. Alcan).

Tout le monde sait les grands services que rendent à la science et au public les *Études et Leçons* de M. Aulard. On retrouve là, accommodés aux goûts et aux besoins de l'opinion, quelques-uns des graves problèmes d'histoire et de politique qu'il traite dans son cours, et qui, sans sortir du domaine de la science, correspondent néanmoins aux préoccupations de l'heure présente. La cinquième série ne le cède en rien, comme valeur

et comme intérêt, aux séries précédentes. Elle débute par une étude neuve et pénétrante sur la Réaction thermidorienne à Paris. Ces pages claires et précises qui servent de commentaire au grand recueil de documents publié en 1898-1902 et s'appuient principalement sur les journaux quotidiens et les rapports de police, nous donnent autre chose que le traditionnel Paris des muscadins et des collets noirs cher aux historiens du Directoire. Puis viennent des pages curieuses et précises sur Danton et l'avocat Lavaux, sur le texte des discours du grand tribun qui doit tant à M. Aulard. Mais la question par excellence à laquelle est consacré ce volume, c'est la question religieuse. L'auteur, dans ce qu'il appelle modestement « une causerie à bâtons rompus », montre longuement comment les hommes de la Révolution en sont venus, après force tâtonnements et hésitations, à une conception nette de l'état laïque, à une sérieuse application du principe de la liberté de conscience; comment la France, au moment de la Constitution civile, a fait comme malgré elle l'apprentissage de la liberté des cultes; comment la laïcisation de l'État est sortie peu à peu, non des théories, mais des circonstances; comment enfin les liens qui unissaient l'Église à l'État ayant été desserrés puis rompus, on a commencé à appliquer le régime de la séparation à Paris et dans les départements. Une dernière étude, consacrée à l'histoire du Concordat, montre dans quelles circonstances fut fait le régime de la Séparation et dans quel esprit furent arrêtés les principaux articles du grand vote de « délaïcisation de l'État ». On voit, par l'importance de la matière, l'importance du volume. M. Aulard dit quelque part que ce sont là simplement « des matériaux pour un livre » : le livre sera facile à édifier avec de tels matériaux.

Rome et Napoléon III (1849-1870). *Étude sur les origines et la chute du Second Empire*, par MM. **Émile Bourgeois**, professeur à l'Université de Paris, et **É. Clermont**, agrégé de l'Université. 1 vol. in-8° cavalier (Librairie Armand Colin).

M. Lanson a déjà parlé ici (15 avril 1907) du volume de MM. Bourgeois et Clermont. Je voudrais à mon tour en dire deux mots. Il n'est pas douteux aujourd'hui que la question romaine a été, de toutes celles qui ont préoccupé la diplomatie de Napoléon III, celle qui a toujours le plus vivement attiré son attention. On prétend que l'Empereur, invité un jour à se prêter au jeu alors célèbre des petits papiers, eut à répondre à cette interrogation indiscrète : « quelle est votre occupation favorite » et qu'il écrivit ces quatre mots : « résoudre les problèmes insolubles ». Le problème romain était de ceux-là. Il le trouva devant lui, aux jours de l'avènement et à l'heure de la chute. Il le comprit et le résolut aussi maladroitement en 1849 qu'en 1870. De là les deux chapitres d'importance capitale qui ouvrent et ferment son histoire et qui sont étudiés par MM. Clermont et Bourgeois. Le premier est l'histoire d'un prétendant qui met la main sur la France en chassant les Italiens de Rome; le second est l'histoire d'un Empereur qui perd la France en refusant obstinément de laisser rentrer les Italiens dans Rome.

Trois idées dominantes, trois faits essentiels ressortent du clair récit de M. Clermont, de la forte démonstration de M. Bourgeois. C'est d'abord l'étonnante déviation de l'expédition de Rome, qui s'organise en faveur de la liberté romaine et qui aboutit au triomphe du despotisme pontifical, grâce à des intrigues réactionnaires qui sont nettement mises en lumière, depuis celles de M. de Falloux et de Drouyn de Lhuys, jusqu'à

celles de M. d'Harcourt, de Forbin-Janson et de Rayneval. C'est ensuite la contradiction au milieu de laquelle se débat la politique de Napoléon III qui a restauré le pouvoir pontifical sans renoncer à son programme libéral et qui est ainsi obligé de rester à Rome, « spectateur d'un absolutisme qu'il condamne et que cependant il ne peut cesser de soutenir sans paraître méditer la chute du Pape-roi ». C'est enfin, dans une partie très-neuve et singulièrement passionnante du livre, la suite des négociations diplomatiques de 1868-1870, l'avortement du projet de triple alliance, l'échec des traités « que Napoléon a préféré ne pas conclure après les avoir lui-même sollicités et provoqués », les légèretés de M. de Gramont qui court aux pires aventures en escomptant des appuis subordonnés à des conditions auxquelles il refuse de souscrire, enfin la faute capitale du régime impérial « chez qui le souci de Rome l'emporta sur le devoir envers la France ». Sans doute plus d'un historien, utilisant les aveux de MM. de Beust, de Gramont, de Vitzthum, du général Lebrun et du prince Napoléon, avait entrevu cette grande et douloureuse vérité que c'est la question romaine qui nous a perdus en 1870 : nul ne l'avait encore démontré avec l'abondance de preuves, la rigueur de méthode, la lucidité de critique et la netteté de conclusion d'un livre qui change véritablement « le doute en certitude ».

L'Église catholique et l'État, sous la troisième République par **A. Debidour.** Tome I (1870-1889), vol. in-8° de la *Bibliothèque d'histoire contemporaine.* (Félix Alcan, éditeur).

« Ce travail n'est ni une thèse, ni un plaidoyer, ni un pamphlet » disait M. Debidour, en publiant en 1898 son *Histoire des rapports de l'Eglise et de l'Etat.* Tel pourrait être encore le début du nouveau volume, où il continue l'œuvre si brillamment commencée. Nous souhaitons qu'il devienne aussi rapidement populaire que son devancier, il le mérite par ses hautes qualités de richesse dans la documentation, de netteté dans l'exposition, de probité dans les conclusions. Nous ne voulons pas essayer d'analyser un livre qui touche à toute notre histoire politique, intellectuelle et morale depuis 1870, qui explique aussi bien la Commune que l'Ordre Moral, les lois scolaires que le Boulangisme, qui nous permet de suivre, avec une rare précision, les oscillations régulières de la France nouvelle entre l'esprit clérical et l'esprit laïque. Notons seulement l'impression qui s'en dégage, avec une très grande force : c'est que le clergé français, qui vit dans les profondeurs populaires, ne comprend pas le peuple; qu'il n'a jamais voulu admettre que notre pays veut la République et que, ne pouvant la faire avec l'Eglise, il serait nécessairement amené à la faire sans l'Église. A force de se solidariser avec le parti de réaction, il a fini par exaspérer les républicains les plus modérés et il a subi la peine de son énorme contre-sens. Cette démonstration d'une thèse, qui rappelle un peu celle de Tocqueville sur le clergé de l'ancien régime, est faite d'ailleurs avec un souci de la vérité scientifique auquel on a déjà rendu justice, et avec une probité d'appréciation à laquelle l'auteur nous avait déjà habitués. « Je me suis fait un devoir, dit-il, d'affirmer virilement et nettement ce que je crois vrai, sans souci du *qu'en dira-t-on* et sans hypocrite affectation de respect pour ce qui ne me paraît pas respectable. Je ne me dissimule pas que la liberté de mes jugements peut m'attirer de redoutables inimitiés ou m'aliéner des bienveillances auxquelles j'attache le plus grand prix. Mais cette considération ne m'a pas arrêté quand j'étais jeune; au déclin de la vie cela ne me fera pas

reculer. La plus noble satisfaction, pour un homme de cœur — et la plus désirable à mon sens — est de dire sa pensée sans ambages, quand il le juge utile, au risque de déplaire à ceux qui l'entendent. C'est du reste honorer mes lecteurs que de ne les vouloir ni flatter ni tromper; et j'aime mieux éprouver leur défaveur que leur mésestime. »

Émile Boutmy. — Études politiques. 1 vol. in-18 jésus (Librairie Armand Colin).

Émile Boutmy gardera une place à part parmi nos historiens du XIXe siècle. La netteté des connaissances unie à la largeur des vues, la puissance d'observation qui n'excluait point la finesse nuancée des idées, l'art d'établir magistralement les grandes lignes tout en laissant l'exacte impression du détail, suffiront amplement pour faire vivre ces œuvres maîtresses qui s'appellent « le Parthénon » ou « le développement de la Constitution et de la Société politique en Angleterre ». Le volume qu'on vient de publier renferme quatre études aussi intéressantes. Les notices sur Albert Sorel et sur Bardoux, qui avaient paru dans les *Annales des Sciences politiques* et dans les *Travaux de l'Académie des Sciences morales*, seront relues avec plaisir par ceux qu'attire « la science profonde et variée » du premier, la « belle unité de vie politique » du second. Mais les deux morceaux essentiels du livre sont l'article « à propos de la souveraineté du peuple » et l'étude sur « la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen et M. Jellinek ». Le second surtout, remanié et étendu, combat la thèse du professeur de Heidelberg avec toute l'ampleur d'idées qui caractérise Boutmy et que relève une pointe de vivacité dont s'excuse l'auteur.

CH. DUFAYARD.

Revue des Revues

HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISE

DIX-SEPTIÈME SIÈCLE (*Suite*).

Motteville. — Le portrait que Mme de M. a laissé d'Anne d'Autriche, rapproché de celui qu'a fait de Retz. [Ern. Lavisse, *Rev. de Paris*, 1-6-03, pp. 523-538].

Pascal [1] et sa famille à Rouen. Quelle était la société à Rouen, en 1637. M. Ch. de Beaurepaire n'apporte que quelques compléments d'information à ce que M. Brunschwig et M. Bouquet ont dit du séjour de Blaise P. à Rouen. Détails sur le mariage de Gilberte P. avec Périer, et sur leur descendance; sur Pierre Petit, ami de Blaise, et à qui quelques-uns attribuent l'invention de la machine arithmétique. C'est en janvier 1646, que P. reçoit par MM. Deschamps de Landres et de la Bouteillerie communication des livres de Jansénius, de Saint-Cyran, et d'Arnauld. [Ch. de Beaurepaire *Précis anal. des trav. de l'Ac. de Rouen*, 1902, p. 211-311]. M. E. Jaloustre avait donné précédemment quelques nouveaux détails sur Marguerite Périer, mère de Blaise P. [*Bull. hist. et scient. de l'Auvergne*, 1901, 68-96, 102-47]; il a publié depuis un portrait de Gilberte P. dans une courte étude sur le mariage de Gilberte avec Périer [*ib.*, 1904, p. 243-53].

A propos de « l'accident étrange » du Pont de Neuilly, M. V. Giraud expose quelques menues découvertes qu'il a faites. Ce que Condorcet et Naigeon ont fait pour Pascal et les *Pensées* [*Rev. d'H. litt.*, 1906, p. 110-1], Cet article complète l'étude parue dans la *Quinzaine*, 15-2-02, p. 433-49, sur le même accident.

P. amoureux. Etude de M. E. Faguet qui revient sur une étude publiée précédemment par lui dans les *Annales politiques et littéraires*. Cette étude est faite d'après les publications de MM. A. Gazier, Léon Brunschwig, Ch. Adam et J. Calvet. Nous ne l'analysons pas.

1. Voir la *Revue des Revues*, dans la *Revue Universitaire* du 15 déc. 1903, p. 441.

Après avoir été insérée dans la *Revue Latine*, 25 oct. 1906, p. 577-608, elle est entrée dans le volume *Amours d'hommes de lettres*, 1906, in-16 [Soc. française d'imprim. et d'édit.]

Un opuscule attribuable à Pascal : *Les Réflexions sur les vérités de la religion chrétienne*, étude par M. Ern. Jovy, *Mémoires de la Soc. des sciences et arts de Vitry-le-François*, 1902-3, t. XXIII, p. 433-80.

Correspondance et biographie. M. Ern. Jovy a publié plusieurs lettres inédites qui éclairent quelques points de la biographie de Pascal, *Bull. du biblioph. et du biblioth.*, mars et avril 1905, p. 105-18 et 164-74; cf. *Rev. d'Hist. litt.*; 1905, p. 542.

P. et les Jésuites. — M. Pierre Lasserre met en vedette les torts de P., ton suspect, citations reçues toutes faites de Nicole et d'Arnauld, application indue de la méthode d'Euclide à la morale, matière complexe et variable. — Le conflit est ici entre la morale souple et vivante commandée par la vie, et la morale géométrique ; les Jésuites ne sont pas condamnables de vouloir concilier les préceptes évangéliques et les nécessités de la vie sociale. L'auteur renvoie au *Chemin de Velours* de M. R. de Gourmont [Merc., d. Fr., juin 03. p. 641-61]. L'étude de M. G. Lanson sur les Provinciales de P. et la théologie morale des Jésuites a paru dans la *Rev. d'Hist. Litt.*, 15 avril 1900.

A propos de *P. Janséniste*, M. Serfass s'attache à démontrer que la réforme janséniste a été comme une renaissance du paulinisme [*Rev. chrét.*, 1-2-04, p. 135-55].

P. et le système de Copernic, par M. G. Allix, *Bull. de l'Acad. delphinale*, t. XVIII, 1904, p. 267-95.

P. et ses expériences scientifiques. — M. Félix Mathieu a attaqué Pascal (trois articles de la *Revue de Paris*, 1er et 15-4-06, 1er-5-06), et M. Ab. Lefranc l'a défendu (*Revue Bleue* du 11 août au 8 sept. 1906). Ces derniers articles sont reproduits et complétés dans une brochure des éditions de la *Revue Bleue*. Parmi les résumés de ce débat, qu'on a publiés dans divers périodiques, je signalerai celui de M. G. Michaut, *Revue Latine*, 25-9-06, p. 561-9.

Sources des Pensées de Pascal. — Les principales lectures de Pascal ont été, selon M. V. Giraud, les Écritures, les Pères de l'Église, Hugo Grotius (*De veritate religionis christianæ*, 1629), F. de Sales, Montaigne, Charron, du Vair. M. R. Harmand pense qu'il faut ajouter à toutes celles-là le *De contemptu mundi* de Pétrarque ; certaines analogies assez prochaines se remarquent entre tels passages de ce livre et tels des *Pensées*, et jusque

dans la phrase du *roseau pensant*. [*Rev. d'Hist. Litt.*, 1904, p. 104-7].

Les dernières études de critique parues sur Pascal sont celles de M. Sully Prudhomme (*Le savant et le mystique*, *R. Bleue*, 4-2-05,129-33; *P. son caractère, sa politique, son esthétique*, *ib.*, 11-2-05, 161-5; *Son apologétique et la question religieuse*, 18-2-05, 193-7), réunies depuis en volume : *La vraie religion selon Pascal* (Alcan, in-8°), de M. V. Giraud, *P. et les Pensées*, *Rev. des D. M.*, 1-8-05, 548-80, la 3e édition de son livre sur Pascal (Fontemoing, 1905, 8°, cf. *R. Univ.*, fév. 05, 137-8, M. G. Lanson), et l'introduction qu'il a mise en tête d'une édition nouvelle des *Opuscules choisis*, traités de spiritualité et d'apologétique de Pascal (Bloud, in-16, 80 p.); je rappelle pour mémoire les notes ou les articles plus anciens : M. Wilmotte, *Revue de Belgique*, 15-8-1904 : *l'inoculation biblique* dans la littérature française, M. F. Rauh sur le livre de Ad. Hatzfeld (P., Alcan, 1901, 8°), *Revue de Synthèse historique*, 1902, I, p. 258-9; l'étude de M. H. Berr sur *P. et sa place dans l'histoire des idées* a paru dans la même revue, 1900, p. 158-78.

P. et l'art de la prose. — On connaît l'ouvrage de M. Albalat sur le *Travail du style;* il y traite de Pascal écrivain comme de beaucoup d'autres auteurs (p. p. 109, 111, etc); M. Remy de Gourmont soutient sur le même sujet des opinions différentes (*Promenades philosophiques*, 1904, in-12, p. 251 et voisines). M. G. Lanson, dans ses études sur l'*Art de la Prose*, a analysé les caractéristiques du style des *Provinciales* et de celui des *Pensées* [*Annales pol. et litt.*, 2-705, p. 11, 16-7-05, p. 45-6]; le défaut de place nous empêche malheureusement d'en ramasser ici la substance.

Guy Patin.— *La deuxième année de son décanat* (nov. 1661-2), par M. A. Corlieu. G. P. fut un doyen remarquable, un peu acariâtre, atrabilaire, ennemi du progrès, entiché des privilèges de sa corporation; il était frondeur, sarcastique dans ses lettres, foncièrement honnête, loyal, désintéressé et dévoué à sa profession [*La France médicale*, mars à déc. 1903, 8 articles].

Une polémique en 1651 avec Jean Bineteau, médecin, auteur du *Traité de la seignée réformée* (1656), avec lettres citées [Paul Delaunay, *ib.* 10-3-06, p. 77-80].

Correspondance. Série de lettres publiées par M. Friaire dans la *Gazette médicale du Centre*, 15-11-04; l'une d'entre elles est reproduite par la *France médicale* 25-11-04, p. 433-4; elle est adressée à M. Belin, médecin à Troyes (1638); une autre avait déjà paru dans la même revue, même année, p. 4-6.

Les sentiments sur Richelieu d'après une lettre à Citois (1639); Patin y fait par exception un éloge hyperbolique du cardinal, dont Citois avait la confiance. [*France médicale*, 25-1-05, p. 21-4].

Patru. — Une consultation de l'avocat Olivier P. en partie avec deux autres avocats, pour Ant. Godeau, évêque de Vence (1664); elle est aux archives des Alp.-Mar. [G. Doublet, *Bull. hist. et phil. du comité des trav. hist. et scientif.*, 1903, 1 et 2 pp. 71-77].

V. de Paul. — *Requête inédite* à M. l'official de Paris, pour obtenir la fulmination et l'entérinement de la bulle pontificale *Æquum reputamus*, unissant Saint-Lazare à la Mission, avec notes explicatives. [L. Bretandeau, *Bull. de la Soc. d'hist. de Paris*, 1903 (4), pp. 144-152].

Sa Correspondance. — Bibliographie. Nouvelle lettre inédite, tirée des archives provinciales d'Arlon (Belgique), adressée à l'archevêque de Reims, et concernant la cure de Sedan (21-9-1644) [P. Debuchy et H. Chérot, *Les Etudes*, 1902, (3), pp. 211-214]

HENRI CHATELAIN.

Chronique du mois

A quoi servent les Conseils académiques; — Ce qu'ils étaient à l'origine; — Ce qu'ils deviennent aujourd'hui. — La question des jeux et la responsabilité des maîtres; — L'opinion d'un professionnel. — La question des vacances.

On n'a pas encore supprimé la peine de mort, mais c'est à peu près tout comme, puisqu'on l'a rendue inapplicable en supprimant le traitement du bourreau. Peu s'en est fallu que les Conseils académiques n'eussent un sort analogue. L'an dernier, un article inséré dans la loi de finances supprimait une des deux sessions de ces Conseils. L'article ne fut pas voté, mais le crédit nécessaire à ces deux sessions fut supprimé, et l'on dut recourir à un crédit supplémentaire pour convoquer les Conseils en novembre dernier.

Aujourd'hui, l'administration revient à la charge. Un projet de loi spécial a été déposé en vue de réduire à une session par an l'intervention du Conseil académique dans les questions universitaires. Une seconde et extraordinaire session ne pourrait être tenue à la rentrée des classes que pour examiner des affaires contentieuses et disciplinaires.

Ce n'est pas précisément à ce rôle de tribunal correctionnel que la loi de 1880 avait voulu limiter les attributions des Conseils académiques.

Le Conseil, disait cette loi, donne son avis sur les règlements relatifs aux collèges, aux lycées, sur toutes les questions d'administration et de discipline concernant ces mêmes établissements qui lui sont renvoyés par le ministre. « Il lui adresse chaque année un rapport sur la situation des établissements d'enseignement public, *secondaire et supérieur*, et sur les améliorations qui peuvent y être introduites. »

Il y a là, vous le voyez, tout un programme de contrôle et de direction qui semble aujourd'hui complètement abandonné.

Comment se fait-il qu'on renonce à ces attributions d'ordre pédagogique auxquelles Jules Ferry attachait tant d'importance? Les Conseils académiques, écrivait-il dans une circulaire, peuvent « signaler les réformes qu'ils jugent utiles, donner leur avis et formuler des vœux sur toutes les questions d'enseignement ».

Il faut bien reconnaître que l'évolution qui se fait depuis vingt-cinq ans dans la voie de l'autonomie universitaire a considérablement amoindri l'importance et le rôle des Conseils académiques. Ils comptent encore aujourd'hui des représentants des Facultés, mais y a-t-il une seule question intéressant l'enseigne-

ment supérieur qui leur soit désormais soumise ? Au lieu de Facultés éparses, nous avons des Universités, et ces Universités, qui ont leur vie propre, ont créé un organe adapté à leurs nouvelles conditions d'existence. Il y a des Conseils d'Université qui règlent, sans le Conseil académique, toutes les questions qui intéressent les Facultés.

De même les lycées et collèges, qui étaient autrefois dans la main de l'administration et sous la coupe des bureaux, ont acquis la personnalité civile et l'autonomie. Ils ont leurs conseils d'administration, leurs conseils de discipline, et, par suite, les rapports qui peuvent être lus annuellement dans les Conseils académiques ne sont que des extraits ou des redites des rapports rédigés par les chefs d'établissements.

Les Conseils académiques ont fini par ressembler beaucoup aux conseils d'arrondissement qui n'ont que le droit d'émettre des vœux timides dont personne n'a cure.

La Fédération nationale des professeurs voudrait bien rétablir la circulation dans ces corps anémiés. « On déplore, dit-elle, le vide des sessions des Conseils académiques. On se plaint que les vœux qui y sont déposés restent sans effet. Peut-être est-ce parce que ces Conseils sont restés jusqu'ici sans rapports entre eux et parce que les efforts de leurs membres se sont portés successivement de tous côtés. »

Mais les vœux des Conseils académiques enfermés entre quatre murs, sans publicité, sans écho, ont bien moins de retentissement aujourd'hui que les vœux des fédérations elles-mêmes avec leurs réunions fréquentes, leurs Bulletins, leurs Congrès et le choc en retour de leurs discussions sur la grande presse.

Plus nous irons, plus les Conseils académiques se verront confinés, par la force des choses, dans leurs attributions disciplinaires et, à ce point de vue, leur rôle est plus important peut-être qu'autrefois. Aux questions disciplinaires, aux affaires de famille intéressant l'Université seule, sont venues se joindre les affaires contentieuses que fait éclore chaque jour la substitution de l'enseignement libre privé à l'enseignement congréganiste. Et alors, plus que jamais, les Conseils académiques seront des tribunaux de première instance chargés de préparer et d'alléger au besoin la besogne du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

***

Arrivera-t-on quelque jour à établir un texte précis qui délimite exactement les responsabilités de l'État et du personnel enseignant pour les accidents arrivés pendant les récréations?

C'est en partie la crainte de se voir appliquer les sanctions de l'article 1384 qui poussait les professeurs à repousser dernièrement le cadeau des récréations d'interclasse. C'est cette même crainte qui, dans les écoles — et que de lycées et de collèges ressemblent à

cet égard aux écoles — a fait interdire les jeux pendant les heures réservées aux jeux.

Un professeur au Cours supérieur d'éducation physique, M. Racine, a vu, dans une école de Paris, la liste affichée des jeux interdits pendant la récréation. En voici l'énumération suggestive :

« Les jeux de balle, toupie, sabot, hirondelle, saut de mouton, glissade, traineau, épervier, cocorico, cavalier, jeu de tampon, brouette, chaîne, roue et pieds au mur, équilibre, roi détrôné, chat perché, sac de farine, la cloche, rive pavé, l'ours, lance-pierre. »

Que peuvent faire alors les enfants dans la cour ? Se prendre par le bras et faire autour des quatre murs « les chevaux de bois », ou rester immobiles dans un coin, c'est-à-dire rétablir, pour se distraire, les vieilles punitions d'antan, le piquet et le peloton de discipline.

« Les espiègles, dit M. Racine, cherchent à faire des niches, par exemple à saisir sur la tête d'un camarade la casquette et à la faire passer de mains en mains. Les méchants donnent des coups de coude ou, d'une poussée violente, lancent un camarade contre un groupe de trois ou quatre élèves qui, tranquillement, écoutent d'extraordinaires histoires racontées par l'un d'eux. »

Et cependant, d'après M. Racine, les jeux, outre leurs avantages hygiéniques, sont une excellente préparation à la gymnastique elle-même. L'enfant qui reste maladroit et ne peut suivre les autres dans leurs exercices de gymnastique « est un enfant qui a peut-être joué seul dans l'appartement, mais qui n'a jamais joué au dehors avec des camarades. »

Et M. Racine nous donne l'énumération des jeux possibles, qui n'entraînent aucune chance présumée d'accidents.

Ce sont, pour les jeunes filles, le volant, les grâces, la corde, le cerceau, la balle au mur, les rondes, loups et moutons, chat et souris et aussi le Colin Maillard ; pour les garçons, la balle cavalière, la balle aux pots, le saut de mouton en progressant, l'épervier, les deux camps, les jambes coupées, les barres, la balle au chasseur, le ballon et quelques autres. Et il ajoute : Ce sont pour la plupart, tous nos vieux jeux français qui contribuèrent tant au maintien de la santé de générations d'écoliers. Pourquoi les laisser tomber en désuétude ?

Mais si ces jeux sont la préparation naturelle aux leçons de gymnastique, je me demande pourquoi le professeur d'éducation physique ne serait pas chargé de les organiser et de les surveiller. Il aurait, par surcroît, la responsabilité des accidents, ce que les professeurs et les répétiteurs ne verraient pas d'un mauvais œil.

André Balz.

P. S. — Ce n'est pas au 30 juin qu'on règle la question des vacances. Et pourtant, bien qu'un peu tardif, — et exception faite de la mesure transitoire, qui n'était vraiment pas heureuse, — le pro-

jet ministériel était, à notre sens, libéral, sagement conçu et bien adapté à nos nouvelles habitudes sociales.

Il s'est heurté à l'opposition du Conseil supérieur de l'Instruction publique, champion autorisé de tous les *statu quo*, défenseur attitré de toutes les routines.

Le ministre offrait au personnel soixante-dix jours de vacances, du 15 juillet au 25 septembre. Le Conseil supérieur a estimé que soixante jours c'était assez pour des secondaires. Grand merci du cadeau! Il a demandé, par surcroît, que la dernière quinzaine de juillet fût remplie « pour retenir les élèves » par les exercices les plus importants et les plus « intéressants », c'est-à-dire que le travail le plus intensif vint s'ajouter au surmenage de l'année, précisément à l'époque des chaleurs les plus accablantes! Ça, c'est une trouvaille, et nous demandons le nom de l'inventeur.

Mais le Conseil supérieur, après tout, n'a que le droit de donner des « avis », et sa décision négative ne peut être considérée que comme une contribution à la question des vacances. Et alors, voici en résumé quel est exactement, à l'heure présente, l'état du dossier:

1° Referendum institué par M. Chaumié et qui a donné, ne l'oublions pas, une majorité pour les vacances à partir du 15 juillet;

2° Invite de la Chambre au gouvernement pour que les matières des programmes soient vues avant le 14 juillet, et que les familles puissent, en conséquence, retirer leurs enfants à la date du 14 juillet;

3° Circulaire de M. Bienvenu-Martin autorisant les dites familles à retirer leurs enfants à cette date, *circulaire qui n'a jamais été rapportée*;

4° Projet de résolution de M. Engerand, tendant à fixer la date de la distribution des prix soit au 14 juillet, soit à la rentrée des classes;

5° Projet d'arrêté ministériel fixant du 15 juillet au 25 septembre les dates initiale et finale des vacances;

6° Avis du Conseil supérieur favorable au *statu quo*;

Si bien qu'on peut dire, en somme, que l'incohérence continue. Ajourner n'est pas conclure. Aujourd'hui comme hier, la question reste posée.

A. B.

Échos et Nouvelles

Au Conseil supérieur. — Le Conseil, dans la session qui s'est terminée le 2 juillet, a eu à donner son avis sur un grand nombre de questions intéressantes.

Il a approuvé le nouveau programme général d'éducation physique, destiné aux établissements d'Enseignement secondaire et d'Enseignement primaire, qui lui était présenté par le Ministre; il a approuvé de même un projet d'arrêté instituant un Conseil de discipline dans les Lycées et Collèges de jeunes filles, et un autre apportant quelques modifications aux épreuves des concours de l'agrégation des lettres et de l'agrégation de grammaire.

En ce qui concerne la date des grandes vacances, il n'a pas approuvé le projet d'arrêté qui fixait la distribution des prix au 15 juillet et la rentrée des classes au 25 septembre. Il est probable que le Ministre se rangera à son avis et que, par conséquent, le *statu quo* sera maintenu. Le Conseil a même exprimé le vœu que le Ministre retire la circulaire autorisant les élèves à prendre leurs congés à partir du 14 juillet, et il a demandé que la seconde quinzaine de juillet soit consacrée à des exercices scolaires susceptibles de retenir les élèves jusqu'au 1er août.

Plusieurs séances ont été consacrées à l'examen du projet de réforme de la licence littéraire et la discussion y a été vive. Il s'agissait de savoir si, en acceptant le texte qui lui était soumis et qui conférait les diverses variétés de licence (langues et littératures classiques, langues et littératures étrangères, philosophie, histoire et géographie) aux candidats munis de trois certificats à leur choix, le Conseil consentirait à sacrifier les épreuves communes et à ouvrir la licence, et, par suite, le doctorat, à des jeunes gens qui n'auraient pas donné la preuve d'une certaine culture générale et qui auraient eu, par exemple, le droit d'ignorer le latin. La majorité du Conseil s'est prononcée pour le maintien des épreuves communes et, à l'épreuve française, qui sera, non plus un développement général, mais l'étude critique d'un texte, il a voulu joindre une version latine dont la note sera éliminatoire.

Société de Secours Mutuels des Fonctionnaires de l'Enseignement secondaire public. — Le nombre des sociétaires, qui était de 4.355 le 31 décembre 1906, s'est accru de 290 depuis cette date : les inscriptions régulières de 1907 s'élevaient

déjà, le 1er juin, à 4.645, dont 495 sociétaires femmes. Comme tous les ans, l'on compte malheureusement un certain nombre de sociétaires qui, par le retard apporté au versement de la cotisation, mettraient le conseil dans l'impossibilité d'allouer des secours à eux ou à leurs familles, s'il leur arrivait quelque accident. En payant finalement autant que les autres, ils se condamnent ainsi à ne profiter des avantages de la société que pendant une partie de l'année.

Depuis le 1er janvier la Société compte déjà 28 décès : 2 proviseurs, 1 censeur, 18 professeurs, 3 répétiteurs, 1 sous-économe, 3 sociétaires femmes.

Trois nouvelles associations d'anciens élèves se sont fait inscrire comme membres honoraires : Châteauroux, Condorcet, Louis-le-Grand. D'autres adhésions sont prévues. C'est aux sociétaires qu'il appartient de solliciter les associations de leurs établissements respectifs et de lever les scrupules de pure forme qui arrêtent quelques-unes.

Tout en constatant que les inscriptions de sociétaires jeunes deviennent plus fréquentes, on regrette de n'en pas compter assez. L'âge moyen reste trop élevé.

C'est dans la jeunesse, lorsqu'on n'a pas encore de charges de famille, que le versement de la cotisation impose le moindre effort, malgré la modicité du traitement. Les sociétaires inscrits jeunes permettent au conseil d'allouer plus tard des secours plus élevés à eux-mêmes en cas de besoin, à leurs familles en cas de décès.

Chaque année le conseil reçoit des réclamations faites par ou pour certaines familles qui désireraient recevoir des secours plus élevés, et dont la situation est quelquefois très digne d'intérêt. Le conseil est obligé cependant, sous peine de manquer à la justice la plus élémentaire, de tenir compte de la durée possible du sociétariat et d'établir des différences dans la répartition des secours : on peut le constater en examinant les chiffres donnés dans le *Bulletin* de chaque année. Par une participation prompte et régulière à l'œuvre de la Société, nos collègues n'exposeraient pas leurs familles à se trouver absolument sans ressources, à recourir à ces quêtes particulières auxquelles certains établissements ont déjà décidé de refuser toute participation.

Soutenances de thèses pour le doctorat ès lettres (Faculté de Paris). — M. Berger, professeur agrégé d'anglais au lycée de Bordeaux (Mention *très honorable*) :

THÈSE PRINCIPALE. — *William Blake. — Mysticisme et poésie.*

THÈSE COMPLÉMENTAIRE. — *Quelques aspects de la foi moderne dans les poèmes de Robert Browning.*

M. Prudhommeaux, agrégé des lettres (Mention *très honorable*) :

Thèse principale. — *Histoire de la Communauté icarienne.*

Thèse complémentaire. — *Etienne Cabet et les origines du communisme icarien.*

M. Poupardin, archiviste-paléographe, ancien membre de l'École française de Rome (Mention *très honorable*) :

Thèse principale. — *Le royaume de Bourgogne (888-1038).*

Thèse complémentaire. — *Etude sur les institutions politiques et administratives des Principautés lombardes de l'Italie méridionale (IXe-XIe siècles).*

M. Estève, maître de conférences à la Faculté des lettres de l'Université de Poitiers (Mention *très honorable*) :

Thèse principale. — *Byron et le romantisme français.*

Thèse complémentaire. — *Héléna*, d'Alfred de Vigny.

M. Delaruelle, maître de conférences à la Faculté des lettres de Toulouse (Mention *très honorable*) :

Thèse principale. — *Guillaume Budé. Les origines, les débuts, les idées maîtresses.*

Thèse complémentaire. — *Répertoire analytique et chronologique de la correspondance de Guillaume Budé.*

M. Keim (Mention *honorable*) :

Thèse principale. — *Helvétius, sa vie et son œuvre.*

Thèse complémentaire. — *Notes de la main d'Helvétius.*

M. Pirro (Mention *très honorable*) :

Thèse principale. — *L'Esthétique de Jean-Sébastien Bach.*

Thèse complémentaire. — *Descartes et la musique.*

Échanges d'assistants français et saxons.—*Le Bulletin administratif* a publié un règlement relatif à ces échanges. Les demandes françaises doivent être adressées à l'Office d'information et d'études du Ministère de l'Instruction publique, 41, rue Gay-Lussac, à Paris.

Excursions scolaires. — Les caravanes scolaires de jeunes filles ont été inaugurées, il y a quelques mois, par une société de tourisme. L'exemple a été suivi, et l'on commence à comprendre tout l'intérêt physique et moral que présentent ces excursions.

Bien dirigées, elles sont une joie pour les enfants heureuses

de se trouver ensemble; les maîtres qui les accompagnent les instruisent; et les poumons, les muscles y trouvent leur compte.

Nulle caravane de jeunes filles n'avait encore rencontré tant d'adhésions que celle des *Cours Secondaires des XI[e] et XX[e] Arrondissements* (Lycée Voltaire).

Il n' y a pas huit mois que ces Cours sont ouverts et ils ont pu, le 2 Mai dernier, conduire à Versailles 54 jeunes filles de treize à dix-huit ans, élèves des trois divisions supérieures. Les petites élèves de 6 à 12 ans auront leur tour une autre fois; seulement on les conduira moins loin : au bois de Vincennes, à l'Exposition coloniale par exemple.

Quoique le temps n'ait pas favorisé l'excursion, les élèves se sont beaucoup diverties; même la pluie a été un sujet de gaieté pour elles. On n'a pu gagner Trianon, le parc étant impraticable; mais on en a profité pour mieux voir le musée. Cinq heures de leçon d'histoire par l'image n'ont pas fatigué ces intrépides écolières : elles sont prêtes à recommencer l'expérience, et leurs maîtres sont prêts à la tenter de nouveau. Nous croyons qu'il est bon de signaler cet exemple et d'encourager Monsieur le Directeur et Madame la Directrice des Cours Secondaires des XI[e] et XX[e] Arrondissements à persévérer dans cette voie.

Pendant les vacances de la Pentecôte, M. Constant, proviseur du lycée de Bourges a organisé et dirigé, avec le concours de M. Machat, professeur d'histoire, une excursion scolaire aux châteaux de la Loire. Grâce à la libéralité de l'Association des anciens élèves du lycée, qui avait généreusement offert la subvention nécessaire à ce voyage, douze élèves désignés par leurs professeurs, parmi les meilleurs des classes d'examen, ont pu visiter dans les meilleures conditions Chenonceaux, Tours, Amboise, Chaumont, Blois et Chambord.

Fêtes scolaires. — L'Union artistique musicale du collège Chaptal a continué cette année l'intéressante tentative qu'elle poursuit de faire connaître, aux élèves de ce collège, la vie et l'œuvre des plus grands musiciens. Deux concerts, accompagnés de causeries, ont été donnés cette année, l'un en janvier, consacré à Gluck, l'autre en mai, consacré à Mozart. L'orchestre, recruté pour la plus grande partie parmi les élèves et les anciens élèves de l'établissement, a exécuté sous l'habile direction de M. Morhange, professeur au collège, différents morceaux choisis dans l'œuvre de ces deux musiciens. Ces deux concerts n'ont pas eu moins de succès que celui de l'an dernier et cet accueil encourage cette jeune société à continuer cet essai, le premier de ce genre, qui ait été, à notre connaissance, tenté dans les lycées de Paris.

Parmi les fêtes de centenaires ou de cinquantenaires de lycées qui ont eu lieu récemment, on nous signale celle du lycée de

Bar-le-Duc qui a eu lieu le mois dernier avec beaucoup d'éclat.

La cérémonie avait attiré une assemblée très choisie; elle était présidée par M. R. Poincaré, sénateur de la Meuse, assisté de son frère, M. L. Poincaré, inspecteur général, délégué du ministre — tous deux anciens élèves du lycée. D'intéressants discours ont été prononcés par le proviseur, M. François; par le président, M. R. Poincaré, et par le représentant du ministre.

Une représentation dramatique et musicale a clos la cérémonie de l'après-midi, et le soir, il y a eu illuminations et concert dans le square du lycée.

Nouvelles diverses. — M. Darboux, secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences, a été élu par l'Institut membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique en remplacement de M. Berthelot.

M. Bouteiller, inspecteur d'Académie à Albi, est admis, sur sa demande, à la retraite. M. Orth, inspecteur d'Académie à Gap, est nommé à Angoulême en remplacement de M. Rémond.

M. Favre, proviseur du lycée Voltaire, a été nommé proviseur du lycée Montaigne, en remplacement de M. Plançon, décédé. M. Viguier, censeur au lycée Saint-Louis, est nommé proviseur du lycée Voltaire.

M. Crevaux, précédemment nommé proviseur du lycée Saint-Louis, est nommé proviseur du lycée de Versailles en remplacement de M. Guigon, nommé au lycée Saint-Louis.

Agrégations et Certificats d'aptitude

PROGRAMMES DE 1908

Liste des ouvrages que les Candidats auront à traduire, à expliquer, ou à commenter.

Agrégation de philosophie.

PROGRAMME EN VUE DE LA COMPOSITION D'HISTOIRE DE LA PHILOSOPHIE :

Aristote, Épicure et les Stoïciens. — Descartes, Spinoza, Malebranche.

PROGRAMME EN VUE DES EXPLICATIONS :

I. — AUTEURS GRECS.

PLATON : *Théétète.* — ARISTOTE : *Physique*, livre IV. — ÉPICTÈTE : *Manuel.*

II. — AUTEURS LATINS.

CICÉRON : *De finibus*, livre III. — SÉNÈQUE : *Lettres à Lucilius*, de 104 à 124 inclus.

III. — AUTEURS MODERNES.

DESCARTES : *Les passions de l'âme.* — LEIBNITZ : *Discours de métaphysique.* — KANT : *Critique de la Raison pure* : Analytique transcendantale. — AUGUSTE COMTE : *Discours sur l'esprit positif.*

Agrégation des lettres.

AUTEURS GRECS.

THUCYDIDE : Livre Ier. — HYPÉRIDE : *Œuvres.* — SOPHOCLE : *Électre.* — THÉOCRITE : *Idylles.*

AUTEURS LATINS.

CICÉRON : *Tusculanes*, livre Ier; *Pro Murena; XIVe Philippique.* — TACITE : *Annales*, livres 1er et 2e. — JUVÉNAL : *Satires*, 3, 7, 13, 14. — SAINT AUGUSTIN : *Confessions*, les 3 premiers livres.

AUTEURS FRANÇAIS.

D'AUBIGNÉ : *Les Tragiques*, « Misères ». — MOLIÈRE : *Don Juan; Tartufe.* — LA BRUYÈRE : *Les Caractères :* « Des biens de fortune »; « De la Cour »; « Des Grands ». — SAINT-SIMON : *Scènes et Portraits* (2 vol. d'extraits, édit. E. de Lanneau, Hachette). — J.-J. ROUSSEAU : *Confessions*, livres 1 et 2; *Rêveries dans l'île de Saint-Pierre* (Ve Promenade). — MARIVAUX : *Les Jeux de l'Amour et du Hasard.* — VOLTAIRE : *Lettres*

Année 1750. — CHATEAUBRIAND : *Mémoires d'outre-tombe* (éd. Biré), liv. 1er, 2e, 6e. — VICTOR HUGO : *Les Burgraves.* — GEORGE SAND : *La petite Fadette.*

Agrégation de grammaire.

AUTEURS GRECS.

SOPHOCLE : *Œdipe à Colone.* — THUCYDIDE : Livre I.

AUTEURS LATINS.

HORACE. — TACITE : *Annales I, II.*

AUTEURS FRANÇAIS.

MONTAIGNE : *Essais, I*; ch. 24, *Du Pédantisme;* ch. 25, *De l'institution des enfants.* — CORNEILLE : *Discours sur l'art dramatique*; *Discours sur la tragédie; Discours sur les trois unités.* — MOLIÈRE : *Don Juan; Tartufe.* — SAINT-SIMON : *Scènes et Portraits* (édition de Lanneau, les deux volumes). — V. HUGO : *Les Burgraves.*

Agrégation d'histoire et de géographie.

HISTOIRE ANCIENNE.

1. La civilisation du monde grec depuis les origines jusqu'au VIIe siècle. — 2. Les institutions athéniennes au Ve siècle. — 3. L'Égypte sous les Lagides. — 4. Histoire intérieure [1] de Rome, depuis les Gracques jusqu'à la mort de César. — 5. L'organisation militaire et les guerres extérieures de l'Empire romain jusqu'à l'abdication de Dioclétien.

HISTOIRE DU MOYEN AGE.

1. La Papauté jusqu'à l'avènement de Grégoire VII. — 2. Les Croisades; les États latins d'Asie; l'Empire latin de Constantinople. — 3. La France, de l'avènement de Philippe VI jusqu'aux guerres d'Italie.

HISTOIRE MODERNE ET CONTEMPORAINE.

1. Histoire intérieure de l'Allemagne, depuis l'avènement de Maximilien jusqu'à la paix d'Augsbourg. — 2. Histoire intérieure de la France de 1598 à 1715. — 3. Les révolutions d'Angleterre au XVIIe siècle. — 4. L'État prussien depuis le couronnement de Frédéric Ier jusqu'à la bataille d'Iéna. — 5. Les États-Unis au XIXe siècle. — 6. Les constitutions, les lois politiques (régime électoral, presse, droit d'association et de réunion), les lois scolaires, les lois ouvrières en France de 1815 à nos jours.

GÉOGRAPHIE.

1. Géographie physique générale. — 2. La France. — 3. Les péninsules européennes de la Méditerranée. — 4. L'Amérique du Sud.

1. Par *histoire intérieure* on entend l'histoire de la politique et celle de la civilisation. Là où cette mention restrictive ne se trouve pas, l'histoire extérieure s'ajoute à l'histoire politique et à celle de la civilisation.

Agrégation d'allemand.

HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE.

a) Le « Sturm und Drang ». *Von deutscher Art und Kunst.* (Deutsche Litteraturdenkmale des 18, und 19. Jahrhunderts). — GOETHE : *Poésies sur Frédérique; Wanderers Sturmlied, An Schwager Kronos, Mahomets Gesang, Harzreise im Winter; Der ewige Jude; Urfaust.* — LEISEWITZ : *Julius von Tarent.* — KLINGER : *Die Zwillinge.* — MALER MÜLLER : *Die Schafschur, das Nusskernen.*

b) La poésie lyrique contemporaine. ARNO HOLZ : *Phantasus.* — STÉFAN GEORGE : *Der Teppich des Lebens.* — DEHMEL : *Gesammelte Werke,* Tome II.

HISTOIRE DE LA CIVILISATION.

a) La vie populaire en Allemagne au XIIIe siècle. *Meier Helmbrecht* (édit. Panzer) v. 1-697. *A.*

b) La vie et l'œuvre de Dürer. *Dürers schriftliches Vermächtnis* (édit. Max Osborn); *Familienchronik; Tagebuch der Reise in die Niederlande; Aus den theoretischen Schriften.*

c) L' « Aufklärung ». 1° L' « Aufklärung » politique; le système politique de Frédéric II. — 2° L' « Aufklärung » philosophique. — LESSING : *Die Erziehung des Menschengeschlechts.* — HERDER : *Briefe zur Beförderung der Humanität.*

Agrégation d'anglais.

I. — PÉRIODES ET QUESTIONS.

1. La prose anglaise de 1450 à 1550. — 2. La Renaissance anglaise et l'antiquité classique. — 3. La religion sous la Restauration. — 4. La critique de la société et de la culture anglaises au XIXe siècle, d'après les auteurs portés au programme.

II. — AUTEURS.

1. *Specimens of English Literature from 1394 to 1579,* by W. SKEAT. (Clarendon Press); REG. PECOCK; MALORY; BERNERS; TYNDALE; SIR THOMAS MORE; LATIMER. — 2. MARLOWE : *Hero and Leander,* Sestiads I, II. — 3. SHAKESPEARE : *Troilus and Cressida.* — 4. CHAPMAN : *Iliad,* Book IX. — 5. MILTON : *Paradise Lost,* Books I, II. — 6. BUNYAN : *Grace Abounding.* — 7. BUTLER : *Hudibras,* Part I. — 8. DRYDEN : *The Hind and the Panther,* Parts I, II. — 9. CARLYLE : *Sartor Resartus.* — 10. THACKERAY : *The Book of Snobs.* — 11. M. ARNOLD : *Culture and Anarchy.* — 12. BERNARD SHAW : *Man and Superman* (1903).

Agrégation d'espagnol.

I. PÉRIODES ET QUESTIONS.

1. Influence morale, artistique, littéraire des Arabes sur la civilisation espagnole. — 2. Que faut-il penser du parallèle souvent institué entre le *Marinisme* italien et le *Gongorisme* espagnol. — 3. Rapports et différences entre le romantisme espagnol et le romantisme français.

II. Auteurs.

1. *Primera Crónica general de España.* (Nueva Biblioteca de Autores Españoles, tomo V, de la page 505, nº 830, à la page 518, nº 845). — 2. Romances de Zamora (Bibliot. de Aut. Esp. t. 10, du nº 360 au nº 807). — 3. Mateo Alemán : *Guzmán de Alfarache,* Parte Iª, libro 1º, cap. 8º, *Historia de Ozmín y Daraxa.* — 4. *El Burlador de Sevilla.* — 5. Tamayo y Baus : *Un drama nuevo.* — 6. José Zorrilla : *Cantos del Trovador.* — 7. A. Palacio Valdés : *Marta y María.*

Agrégation d'italien.

I. Questions.

1. L'évolution de la langue italienne (vocabulaire, syntaxe et style) du commencement du XIVe siècle à la fin du XVIe. — 2. La vie de cour en Italie au XVIe siècle. — 3. L'école littéraire dite *l'Arcadie,* au temps de Frugoni et de Métastase.

II. Auteurs.

1. Dante : *Convivio,* trattato 1º. — 2. Boccace : *Trattatello in laude di Dante* (Dans *Dante e Firenze,* de M. Zenatti, Florence, Sansoni). — 3. Le Tasse : *Jérusalem délivrée,* chants 2 et 8. — 4. Della Casa : *Prose scelte* (édit. Severino Ferrari, Florence, Sansoni). — 5. Métastase : *Attilio Regolo.* — 6. Foscolo : *Lezioni sull'eloquenza,* 1ª e 5ª lezione. — 7. Carducci : *Intermezzo,* et, dans les *Odi barbare : Alle fonti del Clitunno; Roma; A Giuseppe Garibaldi.*

Agrégation de l'enseignement secondaire des jeunes filles.

(Ordre des lettres).

AUTEURS FRANÇAIS.

1. Marot : *Épîtres à son ami Lyon; au roi pour le délivrer de prison; au roi, pour succéder en l'état de son père; au roi, du temps de son exil à Ferrare; à Monseigneur le Dauphin, du temps de son dit exil;* — *Églogue au roi sous les noms de Pan et Robin.* — 2. La Fontaine : *Fables,* livres IX, X, XI. — 3. Pascal : *Entretien avec M. de Saci sur Épictète et Montaigne; De l'esprit géométrique,* second fragment (L'art de persuader a un rapport nécessaire.....); *Provinciales,* I et IV. — 4. Voltaire : *Tancrède.* — 5. J.-J. Rousseau : Extraits des *Rêveries du promeneur solitaire* et de la *Correspondance,* dans les *Extraits en prose,* publiés par Brunel (Hachette et Cie, éditeurs), pages 310-397. — 6. Alfred de Musset : *La nuit de mai, A la Malibran, Une soirée perdue, Souvenir; De la tragédie, à propos des débuts de Mlle Rachel* (dans les *Mélanges de littérature et de critique*). — 7. Renan : *Souvenirs d'enfance et de jeunesse,* II et IV.

LANGUE ET GRAMMAIRE FRANÇAISES.

1. Les mots composés. — 2. Le pronom au XVIe siècle (morphologie et syntaxe). — 3. L'emploi des temps et des modes dans la langue du

XVII[e] siècle. — 4. Le participe passif. Comment se sont formées les règles d'accord. — 5. Le vers alexandrin.

MORALE.

(Programme pour les épreuves orales seulement.)

Les sujets de leçons seront pris dans les matières du programme de l'enseignement secondaire des jeunes filles ci-dessous désignées :

Programme de cinquième année. — Différents aspects de la vie de l'âme.

Programme de quatrième année. — Aristote; Montaigne.

HISTOIRE.

1. L'hégémonie macédonienne : Philippe et Alexandre. — 2. La monarchie franque de Clovis au traité de Verdun (481-843). — 3. L'État prussien de 1618 à 1815. — 4. La guerre franco-allemande.

GÉOGRAPHIE.

1. Géographie économique de la France (agriculture, industrie, commerce). — 2. L'Angleterre. — 3. L'Afrique Mineure.

AUTEURS ALLEMANDS.

GOETHE : *Faust* I, jusqu'à *Auerbachs Keller* (éd. Hendel, Halle, 50 pf.). — VOSS : *Luise*, Idylles I et II (éd. Hendel, Halle, 50 pf.). — HEINE : *Buch der Lieder : Die Nordsee, Erster Cyklus* (éd. Hendel, Halle, 50 pf.), — SUDERMANN : *Frau Sorge.* (Cotta, Stuttgart, 3 m. 50.)

AUTEURS ANGLAIS.

SHAKESPEARE : *A Midsummer Night's Dream.* (Clarendon Press, 1/6.) — MILTON : *Paradise Lost*, Book IV. (Cambridge University Press, 2/-). — SHELLEY : *Stanzas (written in dejection, near Naples), To a Skylark, The Cloud, Hymn to Asia, The Sensitive Plant, Ode to the West Wind (Poems from Shelley, Golden Treasury Series*, Macmillan, 2/6). — MRS. HUMPHRY WARD : *Robert Elsmere*, Book I. (*Newnes' Sixpenny Novels* ou Tauchnitz).

AUTEURS ESPAGNOLS.

TIRSO DE MOLINA : *La Prudencia en la mujer* (Biblioteca universal, Madrid, édition économique, tome 23). — RAMON DE MESONERO ROMANOS : *Escenas matritenses* (Biblioteca universal, Madrid, édition économique, tomes 51 et 52).

AUTEURS ITALIENS.

DANTE : *L'Enfer*, chants I, II, III. — MACHIAVEL : *Discours sur la première décade de Tite-Live.*

(A suivre.)

EXAMENS ET CONCOURS

Sujets proposés

au Concours d'admission à l'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE (Juillet 1907)

Composition de philosophie. — Est-il vrai que la pensée scientifique, morale et philosophique dépende étroitement des conditions matérielles de la vie, et n'exerce sur elles, en retour, qu'une action très minime?

Composition française. — Vous discuterez les idées que Diderot a exprimées au chapitre XVIII de son traité *de la Poésie dramatique*, dans le passage qui suit :

« En général, plus un peuple est civilisé, poli, moins ses mœurs sont poétiques; tout s'affaiblit en s'adoucissant. Quand est-ce que la nature prépare des modèles à l'art? C'est au temps où les enfants s'arrachent les cheveux autour du lit d'un père moribond; où une mère découvre son sein, et conjure son fils par les mamelles qui l'ont allaité; où un ami se coupe la chevelure et la répand sur le cadavre de son ami; où c'est lui qui le soutient par la tête et qui le porte sur un bûcher, qui recueille sa cendre et qui la renferme dans une urne qu'il va, en certains jours, arroser de ses pleurs; où les veuves échevelées se déchirent le visage de leurs ongles si la mort leur a ravi un époux; où les chefs du peuple, dans les calamités publiques, posent leur front humilié dans la poussière, ouvrent leurs vêtements dans la douleur et se frappent la poitrine; où un père prend entre ses bras son fils nouveau-né, l'élève vers le ciel, et fait sur lui sa prière aux dieux; où le premier mouvement d'un enfant, s'il a quitté ses parents, et qu'il les revoie après une longue absence, c'est d'embrasser leurs genoux et d'en attendre, prosterné, la bénédiction; où les repas sont des sacrifices qui commencent et finissent par des coupes remplies de vin et versées sur la terre; où le peuple parle à ses maîtres, et où ses maîtres l'entendent et lui répondent où l'on voit un homme le front ceint de bandelettes devant un autel, et une prêtresse qui étend les mains sur lui en invoquant le ciel et en exécutant les cérémonies expiatoires et lustratives; où des pythies écumantes par la présence d'un démon qui les tourmente, sont assises sur des trépieds, ont les yeux égarés et font mugir de leurs cris prophétiques le fond obscur des antres; où les dieux, altérés du sang humain, ne sont apaisés que par son effusion; où des bacchantes, armées de thyrses, s'égarent dans les forêts et inspirent l'effroi au profane qui se rencontre sur leur passage, etc.

« Je ne dis pas que ces mœurs sont bonnes, mais qu'elles sont poétiques.

« Qu'est-ce qu'il faut au poète? Est-ce une nature brute ou cultivée, paisible ou troublée? Préférera-t-il la beauté d'un jour pur et serein à l'horreur d'une nuit obscure, où le sifflement interrompu des vents se mêle par intervalles au murmure sourd et continu d'un tonnerre éloigné, et où il voit l'éclair allumer le ciel sur sa tête? Préférera-t-il le spectacle d'une mer tranquille à celui des flots agités? Le muet et froid aspect d'un palais à la promenade parmi des ruines? Un édifice construit, un espace planté de la main des hommes, au touffu d'une antique forêt, au creux ignoré d'une roche déserte? Des nappes d'eau, des bassins, des cascades, à la vue d'une cataracte qui se brise en tombant à travers les rochers, et dont le bruit se fait entendre au loin du berger qui a conduit son troupeau dans la montagne, et qui l'écoute avec effroi?

« La poésie veut quelque chose d'énorme, de barbare et de sauvage.

« C'est lorsque la fureur de la guerre civile ou du fanatisme arme les hommes de poignards, et que le sang coule à grands flots sur la terre, que le laurier d'Apollon s'agite et verdit. Il en veut être arrosé. Il se flétrit dans les temps de la paix et du loisir. Le siècle d'or eût produit une chanson peut-être ou une élégie. La poésie épique et la poésie dramatique demandent d'autres mœurs.

« Quand verra-t-on naître des poètes? Ce sera après les temps de désastres et de grands malheurs, lorsque les peuples harassés commenceront à respirer. Alors les imaginations, ébranlées par des spectacles terribles, peindront des choses inconnues à ceux qui n'en ont pas été les témoins. N'avons-nous pas éprouvé, dans quelques circonstances, une sorte de terreur qui nous était étrangère? Pourquoi n'a-t-elle rien produit? N'avons-nous plus de génie? »

Composition d'histoire. — La Prusse, de la paix de Bâle à la paix de Prague (1795-1866).

Thème latin. — Montesquieu, *Grandeur et décadence des Romains*, chap. i, depuis : « Les consuls ne pouvant obtenir l'honneur du triomphe... », jusqu'à : « ... et de tout ce qu'il y a de plus cher parmi les hommes ».

Version latine. — Tite-Live, IX, 18, depuis : « Quantalibet magnitudo Alexandri concipiatur animo... », jusqu'à : « ... quorum suo quisque fato sine publico discrimine viveret morereturque ».

Version grecque. — Περὶ μὲν οὖν τῶν νόμων καὶ τοῦ πράγματος οὐκ οἶδ' ὅ τι δεῖ πλείω λέγειν· ἱκανῶς γάρ μοι δοκεῖτε μεμαθηκέναι. Βούλομαι δὲ δεηθεὶς ὑμῶν τὰ δίκαια ὑπὲρ ἐμαυτοῦ καὶ τοῦ πατρὸς καταβαίνειν καὶ μὴ ἐνοχλεῖν ὑμῖν. Ἐγὼ γὰρ, ὦ ἄνδρες δικασταὶ, βοηθεῖν οἰόμενος δεῖν τῷ πατρὶ καὶ τοῦτο δίκαιον εἶναι νομίζων τὴν ἔνδειξιν ταύτην ἐποιησάμην, ὥσπερ ἐξ ἀρχῆς εἶπον, οὐκ ἀγνοῶν οὔτε τοὺς βλασφημεῖν με βουλομένους, ὅτι λόγους εὑρήσουσι τοὺς διαβαλοῦντας τὴν ἐμὴν ἡλικίαν, οὔτε τοὺς ἐπαινεσομένους, καὶ σωφρονεῖν με νομιοῦντας,

εἰ τὸν ἐχθρὸν τοῦ πατρὸς τιμωρεῖσθαι προαιροῦμαι, ἀλλ' ἡγούμενος ταῦτα μὲν οὕτως ὅπως ἂν τύχῃ παρὰ τοῖς ἀκροωμένοις συμβήσεσθαι, ἐμοὶ δὲ τὸ προσταχθὲν ὑπὸ τοῦ πατρὸς, ἄλλως τε καὶ δίκαιον ὄν, τοῦτ' εἶναι ποιητέον. Πότε γάρ με καὶ δεῖ βοηθεῖν αὐτῷ; οὐχ ὅταν ἡ μὲν τιμωρία κατὰ τοὺς νόμους ῇ, μετέχων δ' αὐτὸς τυγχάνω τῆς τοῦ πατρὸς ἀτυχίας, μόνος δ' ᾖ καταλελειμμένος ὁ πατήρ; ὅπερ νῦν συμβέβηκεν. Πρὸς γὰρ τοῖς ἄλλοις ἀτυχήμασι καὶ τοῦθ' ἡμῖν, ὦ ἄνδρες δικασταί, συμβέβηκεν· παροξύνουσι μὲν ἡμᾶς ἅπαντες καὶ συνάχθεσθαί φασι τοῖς γεγενημένοις καὶ δεινὰ πεπονθέναι λέγουσι καὶ τοῦτον εἶναι ἔνοχον τῇ ἐνδείξει, συμπράττειν δ' οὐδεὶς ἐθέλει τῶν εἰπόντων, οὐδέ φησιν ἀπεχθάνεσθαι βούλεσθαι φανερῶς· οὕτως ἔλαττον παρά τισι τὸ δίκαιον ἰσχύει τῆς παρρησίας. Πολλῶν δ' ἡμῖν, ὦ ἄνδρες δικασταί, διὰ τουτονὶ Θεοκρίνην ἀτυχημάτων ἐν οὐκ ὀλίγῳ χρόνῳ συμβεβηκότων, οὐδενὸς ἔλαττόν ἐστι τὸ νῦν συμβαίνον, ὅτι τὰ δεινὰ καὶ τὰ παρὰ τοὺς νόμους πεπραγμένα Θεοκρίνῃ τῷ μὲν πατρὶ τῷ πεπονθότι καὶ δυναμένῳ ἂν δηλῶσαι πρὸς ὑμᾶς ἐξ ἀνάγκης ἡσυχίαν ἐκτέον ἐστὶν (οἱ γὰρ νόμοι ταῦτα κελεύουσιν), ἐμοὶ δὲ τῷ πάντων τούτων ὑστερίζοντι λεκτέον, καὶ τοῖς μὲν ἄλλοις τοῖς τηλικούτοις οἱ πατέρες βοηθοῦσιν, οὗτος δ' ἐν ἐμοὶ νῦν ἔχει τὰς ἐλπίδας. Τοιοῦτον οὖν ἀγωνιζόμενοι ἀγῶνα δεόμεθ' ὑμῶν ἐπικουρεῖν ἡμῖν, καὶ δεῖξαι πᾶσιν ὅτι, κἂν παῖς κἂν γέρων κἂν ἄλλην ἡντινοῦν ἡλικίαν ἔχων ἥκῃ πρὸς ὑμᾶς καὶ τοὺς νόμους, οὗτος τεύξεται πάντων τῶν δικαίων.

PSEUDO DÉMOSTHÈNE, *Contre Théocrinès.*

Composition allemande. — Wie hat Schiller den Charakter der Johanna d'Arc, in seiner « Jungfrau von Orleans » aufgefasst und dargestellt : die Prophetin; das Weib; die Entsagende.

[Als wichtigere Stellen für Schillers Auffassung mögen etwa folgende besonders aufgeführt werden :
1. Prolog, 3 Auftritt; I Aufzug, 10 Auftritt.
2. III Aufzug, 10 Auftritt; IV Aufzug, 1 Auftritt.
3. V. Aufzug, 4 Auftritt.]
Document annexe : SCHILLER, *Die Jungfrau von Orleans.*

Composition anglaise. — State your impression of the following passages, considering them especially as examples of the sensibility, imagination and pictorial power of Dickens. — Scrooge,

a miser, is following the spirit of Christmas all over England and, though invisible himself, sees all sorts and conditions of men at their Christmas rejoicings. The scene is laid at first among poor people in London.

a. Such a bustle ensued that you might have thought a goose the rarest of all birds — a feathered phenomenon to which a black swan was a matter of course; and in truth it was something very like it in that house. Mrs. Cratchit made the gravy (ready beforehand in a little saucepan) hissing hot; Master Peter mashed the potatoes (with incredible vigour; Miss Belinda sweetened up the apple-sauce; Martha dusted the hot plates; Bob took Tiny Tim beside him in a tiny corner at the table; the two young Cratchits set chairs for everybody, not forgetting themselves, and mounting guard upon their posts, crammed spoons into their mouths, lest they should shriek for goose before their turn came to be helped. At last the dishes were set on, and grace was said. It was succeeded by a breathless pause, as Mrs. Cratchit, looking slowly all along the carving-knife, prepared to plunge it in the breast; but when she did, and when the long expected gush of stuffing issued forth, one murmur of delight arose all round the board, and even Tiny Tim, excited by the two young Cratchits, beat on the table with the handle of his knife, and feebly cried Hurrah!

There never was such a goose. Bob sait he didn't believe there ever was such a goose cooked. Its tenderness and flavour, size and cheapness, were the themes of universal admiration. Eked out by apple-sauce and mashed potatoes, it was a sufficient dinner for the whole family; indeed, as Mrs. Cratchit said with great delight (surveying one small atom of a bone upon the dish), they hadn't ate it all at last! Yet every one had had enough, and the youngest Cratchits in particular were steeped in sage and onion to the eyebrows! But now, the plates being changed by Miss Belinda, Mrs. Cratchit left the room alone — too nervous to bear witnesses — to take the pudding up and bring it in.

Suppose it should not be done enough! Suppose it should break in turning out! Suppose somebody should have got over the wall of the backyard, and stolen it, while they were merry with the goose — a supposition at which the two young Cratchits became livid! All sorts of horrors were supposed.

Hallo! A great deal of steam! The pudding was out of the copper. A smell like a washing-day! That was the cloth. A smell like an eating-house and a pastrycook's next door to each other, with a laundress's next door to that! That was the pudding! In half a minute Mrs. Cratchit entered — flushed, but smiling proudly — with the pudding, like a speckled cannon-ball, so hard and firm, blazing in half of half-a-quartern of ignited brandy, and bedight with Christmas holly stuck into the top.

Oh, a wonderful pudding! Bob Cratchit said, and calmly too, that he regarded it as the greatest success achieved by Mrs. Cratchit since their marriage. Mrs. Cratchit said that now the weight was off her mind, she would confess she had had her doubts about the quantity of flour. Every body had something to say about it, but nobody said or thought it was at all a small pudding for a large family. It would have been flat heresy to do so. Any Cratchit would have blushed to hint at such a thing...

b. And now, without a word of warning from the Ghost, they stood

upon a bleak and desert moor, where monstrous masses of rude stone were cast about, as though it were the burial-place of giants; and water spread itself wheresoever it listed, or would have done so, but for the frost that held it prisoner; and nothing grew but moss and furze, and coarse rank grass. Down in the west the setting sun had left a streak of fiery red, which glared upon the desolation for an instant, like a sullen eye, and frowning lower, lower, lower yet, was lost in the thick gloom of darkest night.

« What place is this? » asked Scrooge.

« A place where Miners live, who labour in the bowels of the earth », returned the Spirit. « But they know me. See! »

A light shone from the window of a hut, and swiftly they advanced towards it. Passing through the wall of mud and stone they found a cheerful company assembled round a glowing fire. An old, old man and woman, with their children and their children's children, and another generation beyond that all decked out gaily in their holiday attire. The old man, in a voice that seldom rose above the howling of the wind upon the barren waste, was singing them a Christmas song — it had been a very old song when be was a boy — and from time to time they all joined in the chorus. So surely as they raised their voices, the old man got quite blithe and loud; and so surely as they stopped, his vigour sank again.

The Spirit did not tarry here, but bade Scrooge hold his robe, and passing on above the moor, sped — whither? 'ot to sea? To sea. To Scrooge's horror, looking back, he saw the last of the land, a frightful range of rocks, behind them; and his ears were deafened by the thundering of water, as it rolled and roared, and raged among the dreadful caverns it had worn, and fiercely tried to undermine the earth.

Built upon a dismal reef of sunken rocks, some league or so from shore, on which the waters chafed and dashed. the wild year through, there stood a solitary lighthouse. Great heaps of sea-weed clung to its base, and storm-birds — born of the wind one might suppose, as seaweed of the water — rose and fell about it, like the waves they skimmed.

But even here, two men who watched the light had made a fire, that through the loophole in the thick stone wall shed out a ray of brightness on the awful sea. Joining their horny hands over the rough table at which they sat, they wished each other Merry Christmas in their can of grog; and one of them — the elder, too, with his face all damaged and scarred with hard weather, as the figure-head of an old ship might be — struck up a sturdy song that was like a gale in itself.

Charles Dickens, *A Christmas Carol.*

N° 8. — Seizième année 15 Octobre 1907.

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie



Librairie Armand Colin
5, rue de Mézières, Paris, 6e

La Revue paraît le 15 [illegible] de chaque mois. France, 10 fr. — Colonies et Étranger, 12 fr.

*La **Revue Universitaire** ne paraît pas en août et septembre.*

SOMMAIRE

Examens et Concours

SUJETS PROPOSÉS AUX CONCOURS DE 1907

Classes des Lycées et Collèges

SUJETS PROPOSÉS

*Toutes les communications doivent être adressées à M. le Directeur de la **Revue Universitaire**, rue de Mézières, 5, Paris.*

La **Revue**, paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les notes et communications qui lui parviennent après le 25 du mois précédent.

Revue universitaire

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS L'AFRIQUE FRANÇAISE

Milieu, climat et volonté

I

Les articles qui ont paru ici sur l'enseignement secondaire dans l'Afrique française [1] venaient sans doute à leur heure. Ils ont, non pas produit, mais secondé, hâté un mouvement d'opinion, dont une récente et courte brochure [2] est un indice assez significatif. Elle demande que les programmes soient mieux accommodés aux nécessités de la vie algérienne, sans porter atteinte aux études indispensables à la formation d'un esprit français.

« C'est un fait établi, écrit l'un de ses auteurs, qu'en dehors des élèves entrant dans les grandes Écoles — et c'est le très petit nombre — presque tous demeurent en Algérie ; or, les conditions de la vie ne sont pas les mêmes, tant s'en faut, en Algérie qu'en France ; il serait donc logique qu'il y eût dans les programmes suivis en Algérie, des matières sinon sacrifiées, du moins étudiées moins à fond qu'en France, comme il y en aurait d'autres qui, ou bien inconnues, ou seulement effleurées en France, seraient ici l'objet d'un enseignement plus

1. Voir la *Revue Universitaire*, numéros de décembre 1905 et d'avril 1906.
2. *L'enseignement des professeurs en Algérie. Vœux des professeurs.* 1907, Alger.

attentif et plus minutieux; ou bien encore, telle matière à laquelle quelques heures par semaine suffisent en France, parce que les élèves y sont en quelque façon mieux préparés par les circonstances, exigerait en Algérie un effort plus considérable. »

Plus d'heures consacrées au français, c'est-à-dire beaucoup moins aux curiosités superflues de l'histoire littéraire qu'à l'enseignement pratique de la langue française; — à l'exposition des idées françaises dans leurs transformations historiques; — à l'étude de l'histoire, de la géographie, de la civilisation de l'Afrique, ce ne sont point des vœux ambitieux ni chimériques. M. l'inspecteur Lamounette remarquait, l'an dernier, combien est étrange, sinon périlleuse, cette profonde ignorance des choses de l'islamisme où s'opiniâtrent des colons aussi dédaigneux que les conquérants d'autrefois.

Il serait digne de M. le gouverneur général Jonnart et de M. le recteur Jeanmaire de comprendre qu'après l'enseignement primaire, pour lequel ils ont tant fait, l'enseignement secondaire doit avoir son tour. Déjà, sans doute, l'assimilation absolue du lycée de Constantine et du lycée Louis-le-Grand, du collège de Tlemcen et du collège de Melun, ne leur semble pas plus rationnelle qu'à nous. Ce qu'on est en droit de souhaiter, c'est seulement que les études algériennes restent françaises, non dans le détail de leurs programmes, mais dans leur orientation générale et leur esprit.

Au contraire, l'éducation, déjà très suffisamment algérienne, gagnerait à se rapprocher de l'éducation française. On a bien pu faire passer la mer à nos admirables programmes, vite acceptés ou subis par tous, et c'est ainsi que les aspirants bacheliers de là-bas, tout comme les nôtres, dissertent sur Platon et Montaigne, jugés par Montesquieu, ou sur les idées littéraires de Pascal[1]. Il n'en peut aller de même pour l'éducation, fille du milieu et du climat. Ici interviennent des facteurs certains de différenciation contre lesquels on ne réagit avec quelque chance de succès qu'après avoir commencé par leur faire leur part légitime.

A quoi bon définir une fois de plus ce milieu ethnique tout exceptionnel, point de rencontre et de fusion de plusieurs

1. Ce sont les sujets donnés au Baccalauréat « en Alger », pour 1906.

races? Je me garderai d'éclairer d'un jour trop peu discret l'intérieur des familles algériennes, souvent très dignes d'estime, je le sais, riches de bonnes intentions et de bons sentiments. Mais il n'est pas excessif de dire que tous les parents ne secondent pas avec une égale clairvoyance et une égale fermeté l'action morale des maîtres ou maîtresses. Point de mauvaise volonté; c'est plutôt irréflexion, laisser-aller, indulgence naturelle pour les fautes contre la règle, goût de la vie facile. On vit beaucoup au dehors: la surveillance est malaisée, le ciel n'est pas morose, les examens ne sont pas trop cruels. Rien ne commande l'effort énergique et soutenu, tout invite à se contenter soit de la tâche scolaire hâtivement expédiée, soit du devoir moral imparfaitement accompli.

Mais la conquête du *succès*, du succès immédiat, qui brille et qui sonne, peut imposer l'effort momentané. Chez les jeunes filles surtout cet effort inégal et passionné a ses périls. « Beaucoup de parents, me dit un témoin très sûr, provoquent et attisent les rivalités entre les enfants, tiennent âprement au succès, de quelque façon qu'il soit acquis, se croient déshonorés par un échec, ne leur épargnent, d'ailleurs, pas plus les fatigues du plaisir que celles du travail, et les mènent au théâtre plusieurs fois par semaine, en pleine période d'études. Dernièrement un père, pour récompenser sa fillette, qui vait été « première » en Morale (3me année) la faisait assister à la représentation de *Sapho*!... Oh! ces compositions et ces prix! que de rivalités ardentes cachées sous d'aimables sourires! J'ai vu des enfants souffrir au point d'être gravement malades pour ne pas avoir obtenu la première place si convoitée. On veut des diplômes, des brevets, des prix, et c'est tout!... »

Ce travail fiévreux, ces triomphes et ces désespoirs, également factices, ces places, ces prix, tant discutés en France même, est-ce que, sous le ciel africain, cela ne prend pas un caractère un peu plus inquiétant? Je me hâte d'ajouter qu'au progrès de la population dans les établissements de jeunes filles [1] correspond un progrès intellectuel et moral très sensible. Ce n'est pas la vivacité d'esprit qui manque, c'est la faculté de s'intéresser aux idées et de les approfondir, la puis-

1. La dernière statistique donne un chiffre de 1364 élèves, en progrès de 115 unités sur le chiffre précédent. Les établissements de garçons (4156) n'en gagnent que 96, encore grâce aux collèges.

sance d'attention, la persévérance. Mais les qualités sérieuses tendent à s'affermir et plus d'une de ces jeunes filles sera l'éducatrice de ses propres parents.

Le jeune élève algérien plaît par la franchise de sa nature tout en dehors et spontanée, par l'ouverture et la souplesse d'une intelligence toujours en mouvement, par sa curiosité un peu capricieuse, qu'il n'est pas aisé de fixer. Même cette confiance en soi, qu'il ne songe pas à cacher et qui parfois dégénère en jactance, ce désir prématuré qui le travaille d'être ou de paraître quelqu'un, ne déplaisent pas dans leur naïve expression, quand ils se maintiennent dans la mesure. Il suffit, dans cette période heureuse, de diriger la nature en se gardant de l'opprimer, de contenir ce qu'elle a d'exubérant et d'indépendant à l'excès, sans se laisser déconcerter par d'étonnantes alternatives de vivacité et d'indolence. Vient ensuite, pour la plupart, un moment où l'intelligence, d'abord si éveillée, paraît s'engourdir et s'assoupir. Analogue à la crise de la puberté que traversent les Arabes, cette crise est moins profonde : on la surmonte quand on veut la surmonter. En tout cas, même quand il l'a trop subie, l'Algérien adolescent, devenu homme, en secoue le poids sans grande peine ; il est rare, s'il est bien doué, qu'il ne se débrouille pas tôt ou tard. Mais en attendant, il peut se faire que le maître ait à réveiller et à exciter le même élève qu'il apaisait et retenait naguère.

II

Mais peut-on vouloir, penser, travailler *avec suite*, sous le soleil africain ? et l'influence du climat ne fortifie-t-elle pas celle du milieu ethnique et familial au point de la rendre invincible ? L'Africain Augustin, qui fut un grand travailleur, orateur, polémiste, ne se fût pas posé cette question. La vie moderne est plus compliquée et dominée par des soucis nouveaux ; plus inquiets (physiquement et moralement) nous sommes plus faibles. Et c'est, d'autre part, une excuse si commode aux paresseux que l'influence fatalement prépondérante du climat !

Les paresseux exagèrent ; mais voici l'opinion d'un professeur très distingué de l'École de médecine d'Alger,

mon ancien élève, l'opposé d'un paresseux : « Placée entre une mer et un désert, à la limite des vents généraux et des vents variables, l'Algérie ressemble un peu au burnous de l'Arabe meskine : elle est faite de pièces et de morceaux disparates, avec des climats très divers. Pour ne parler que du littoral, où se trouvent les quelques centres intellectuels, on y souffre, l'hiver, du froid humide, contre lequel on est peu garanti dans nos appartements mal clos et carrelés ; l'été, de la chaleur humide, souvent extrême, qui déprime le tempérament. Lorsque le siroco souffle, il amène avec lui la sécheresse, mais il s'accompagne d'une température accablante et d'une tension électrique très spéciale qui rend très pénible tout travail cérébral. Opprimé tour à tour par ces deux ennemis, l'humidité et le siroco, l'homme qui essaye de travailler a besoin d'une réelle opiniâtreté pour produire quelque chose. Pendant les premières années surtout, même en été, j'ai réussi à garder entière mon activité cérébrale ; mais je dois avouer qu'à Lyon, où j'habitais auparavant, le travail m'était plus facile. »

Le climat, ou plutôt les climats de l'Algérie (littoral, Tell, Hauts plateaux, Sahara) mériteraient une étude *pratique*, car ils sont nombreux les fonctionnaires qui demandent l'Algérie pour y soigner une santé compromise, et l'on ne se préoccupe pas assez peut-être de les envoyer au poste qui convient à leur état. Or, tel neurasthénique ou tuberculeux, qui guérit à Alger, succomberait à Constantine. Il est vrai qu'il faudrait distinguer, non pas seulement entre les variétés d'une même maladie, mais entre les diverses saisons dans une même résidence, et les fonctionnaires ne peuvent guère choisir, pas plus que les bureaux ne peuvent distinguer en pleine connaissance de cause. Alger, par exemple, est pour les malades un bon séjour d'hiver plutôt qu'un bon séjour permanent [1]. Encore faut-il que l'hiver n'y soit pas trop pluvieux, comme il l'est en de certaines années où la pluie tombe parfois avec violence huit jours de suite.

D'une manière générale, les neurasthéniques se trouvent bien du séjour de l'Algérie, parce que la luminosité plus in-

1. Dr Gandil, *Alger et la tuberculose*. — *L'Humidité d'Alger* : Paris, 1890, in-18. J'oserai nommer mon autre auteur : c'est le Dr Brault, professeur des maladies des pays chands à l'École d'Alger.

tense, la vie plus extériorisée, leur conviennent. Mais certains tuberculeux seulement (ceux surtout dont le mal présente des formes torpides) tirent d'un séjour en Algérie tout le profit qu'ils en attendaient. Les uns et les autres doivent fuir la chaleur écrasante d'août et de septembre, et en tout temps, travailler fort peu.

Cette grave question n'a pas un rapport direct avec celle qui m'occupe, et je ne puis que l'effleurer ici, puisqu'il ne s'agit pas ici des malades, mais des hommes valides, à qui certaines de ces précautions peuvent s'imposer, du reste, s'ils tiennent à garder intactes leur santé intellectuelle et leur volonté. En quelle mesure ils le veulent, en quelle mesure ils le peuvent, il faudrait, pour le préciser, un psychologue doublé d'un physiologiste. Je ne suis qu'un témoin sincère, et ne dirai, certes pas, sans tenir compte des conditions de milieu et de climat : « Tout ce qu'on veut, on le peut. » Mais encore moins : « Dans certaines conditions on ne peut pas vouloir. » Moins simpliste sur ce point que pour les programmes, l'État donne aux professeurs algériens des vacances plus étendues qu'à leurs collègues de France ; mais son pouvoir ne saurait aller fort loin dans le domaine des choses morales.

Il est clair que, sous toutes les latitudes, on travaille touours avec méthode et avec fruit, quand on a vraiment le goût du travail. Mais la vivacité de ce goût peut s'émousser à la longue, si l'on n'y prend garde, quelquefois peut-être en dépit de la résistance qu'on oppose aux forces naturelles. Si vouloir travailler est la condition première, savoir travailler est la seconde; et ne sait pas travailler le premier venu qui veut travailler. S'il m'était permis de déformer une maxime classique, je dirais plutôt : « Ce n'est pas assez d'avoir les vertus laborieuses ; il faut en avoir *l'économie.* » Il est cent manières diverses de travailler mal, dont la pire n'est pas de travailler trop, mais de ne pas régler et dominer son travail, d'après une vue nette de ce qui peut être fait, concilié avec ce qui doit être fait. Proposer une règle, une proportion serait enfantin. Chacun, à ses risques et périls, est juge de sa force et maître de sa vie.

L'objet de ces réflexions est plus modeste, et se définirait à peu près ainsi : Il y a une influence des « circonstances » et, en particulier, du climat, à laquelle il est possible, mais

non pas facile, de se soustraire. Il y a un régime à suivre, variable selon les tempéraments et les fonctions, à la fois moral et physique, pour maintenir très haute et très claire l'idée du devoir, pour ranimer, s'il y a lieu, le sens moral affaibli, pour défendre son travail et sa volonté contre la tyrannie des influences extérieures. Ce régime, ils l'ont apparemment trouvé, les professeurs algériens qui depuis longtemps professent en Algérie, car ce ne sont pas les plus anciens qui sont les plus neurasthéniques. On comprendra pourquoi, en leur rendant cet hommage, je n'en désigne aucun plus clairement ; mais je puis bien révéler qu'à Constantine j'ai rencontré les deux administrateurs universitaires les plus anciennement algériens, je crois, un inspecteur d'Académie, un proviseur, et qu'ils m'ont paru jeunes sous leurs cheveux gris. Il n'est donc pas nécessaire de quitter l'Afrique pour sauver sa personnalité menacée ; mais si l'on ne se sent pas de force à la défendre, on fait bien de repasser la Méditerranée.

Toutes les affirmations abstraites seraient médiocrement probantes si les « exemples vivants » ne venaient à l'appui. En voici un, pris à un Français du Nord-Est, ancien élève de l'École normale et qui ne semblait pas prédestiné à devenir à la fois, sur la terre d'Afrique, professeur... et colon, mais colon pour de bon ; directeur d'une grande exploitation agricole, il est en passe de faire fortune, sans cesser d'être le plus dévoué des professeurs. Celui-là sait travailler — son professeur et inspecteur s'en porte garant — et sait vouloir. Le récit qu'il a écrit des épreuves affrontées par lui avec vaillance, traversées avec allégresse, et des résultats lentement conquis, n'était pas destiné à la publicité ; je le lui ai demandé, commandé, et je le livre.

III

Quels mirages l'ont d'abord ébloui, puis déçu, quels conseils prétendus desintéressés l'ont trompé, quelle fut son odyssée à travers les bureaux indifférents, malveillants ou ironiques, comment toujours et malgré tout il « rebondissait », sûr d'arriver, « à force d'énergie », à faire produire la terre qu'il lui fallait et qu'il eut, la bonne terre, scientifiquement définie, la terre *en soi*, il le rappelle dans le détail avec

une bonne humeur communicative ; mais je dois me hâter vers la période héroïque. « A la fin, je résolus d'être sourd à toutes les suggestions et de ne plus croire que mes yeux. J'allais commencer une enquête personnelle, méthodique, du pays ; après quoi, je planterais ma tente. Je partais le samedi soir jusqu'où le chemin de fer, quand il y en avait un, pouvait me conduire. Puis je m'accommodais de n'importe quelle monture : cheval, mulet, âne, chameau..., je crois bien que le porc est le seul animal sur lequel je n'aie pas fait la voltige. J'allais par monts et par vaux, couchant où la nuit me surprenait, chez des chefs arabes, dans des gourbis vermineux, ou simplement par terre sous des lentisques. Je rentrais le dimanche soir avec une moisson de remarques et de petits sacs de terre à analyser. »

Les fonds manquaient ; de ce côté, il y eut encore bien des espérances trompées, bien des tristesses, mais aussi une surprise réconfortante : une vieille amie, veuve, presque pauvre, offrit soudain les quelques milliers de francs qu'elle possédait. C'était la victoire : « Vous ne sauriez imaginer la belle vaillance qui me redressa sous le coup de fouet d'une responsabilité nouvelle. J'avais enfin de quoi acheter une charrue ! Mon sillon serait long, profond, je le sentais, j'en étais sûr. Oh ! je ne pouvais pas encore aller bien vite, ni bien loin. Je bâtis une petite maison de deux pièces, et j'y installai un Sicilien avec sa pioche. En ce temps-là une mévente terrible décourageait les viticulteurs. Je me persuadai qu'elle ne serait que passagère, que les beaux jours reviendraient, la vigne en France étant sujette à trop d'aléas, depuis les gelées de printemps qui aveuglent les bourgeons jusqu'aux pluies d'automne qui gâtent la vendange, pour faire à l'Afrique une concurrence durable pendant toute une période. Et quand sur les domaines plus fortunés on parlait d'arracher les vignes, moi je plantai la mienne. J'en plantai seulement quatre hectares, mais avec tout le soin, tout le luxe d'un millionnaire. Je ne m'en suis pas repenti.

« Cependant, à ses moments perdus, mon Sicilien creusait une écurie dans le roc friable. Je la couvris de roseaux et j'y logeai huit paires de bœufs. Je payais tout cela sur mes économies de professeur. Certes, je n'étais pas un colon reluisant, mon chef ne s'abritait pas sous les larges ailes d'un feu-

tre gris perle, mon mollet ne se cambrait pas sous le cuir fauve des jambières. J'usais mes vieux paletots du lycée, j'achevais les chapeaux vénérables de M. Bergeret. Mais j'allais mon petit bonhomme de chemin. »

Entre temps, il a trouvé des bailleurs de fonds — dont un ancien camarade de l'École normale, professeur de philosophie à Paris ! — des associés européens. Peu à peu il s'agrandit.

« Aujourd'hui ma maisonnette d'antan s'est agrandie de deux pièces spacieuses, d'un magasin et d'un hangar. Elle n'est pas encore éclairée à l'électricité, mais elle a une canalisation d'eau. Les roseaux qui couvraient l'écurie ont été remplacés par de la bonne tuile de Marseille. Une autre écurie a été construite, très grande, abaissant quatre toits sur une cour intérieure que ferme un solide portail de fer. Une source a été captée et alimente un bassin entouré d'abreuvoirs. On va construire une fosse à fumier et des fosses d'ensilage. » Un gérant français, avec sa famille, un contre maître français célibataire, un contre maître italien, avec sa famille, surveillent cette exploitation de 400 hectares, où abondent terrassiers italiens et travailleurs arabes. « En cette seule année, cinq garçons sont nés sur la propriété. L'air convient à la puériculture. Tous les quinze jours régulièrement, je vais promener l'œil du maître, suivant les conseils du bon Caton. Je cultive les céréales suivant la formule quadriennale ; mais je me suis convaincu que les gros bénéfices sont dans l'élevage et dans la vigne, et ce sera mon point d'aboutissement. Déjà, j'ai constitué un troupeau de deux cents bœufs, et crois avoir résolu le problème de la nourriture fraîche pendant toute l'année... » Enfin, il se glorifie d'avoir planté des arbres et il esquisse ce doux paysage rural :

« On a souvent déploré l'aridité nue de l'Afrique actuelle qui répond si peu aux descriptions laissés par les anciens. La disparition de la masse spongieuse des frondaisons n'est pas sans avoir modifié profondément le régime des pluies. Tout le monde en convient. Cependant personne ne se soucie d'y remédier, et des fermes vieilles de vingt ans n'ont encore égayé d'aucune tache verte leurs lignes sèches de formules algébriques. Ce sont des usines, ce ne sont pas des maisons.

Moi j'ai voulu un cottage qui attire et retient, un nid où l'on se blottit et où l'on se repose. Et j'ai planté un verger qui couvrira plusieurs hectares, peuplé de pommiers, de poiriers, de cerisiers, même de noyers, de tous les fruits de France que permettra le climat. Je prépare une grande orangerie, j'ai demandé les belles variétés de figues d'Italie. Des bosquets d'amandiers occupent les pentes un peu fortes, des pins d'Alep habillent de leur vert tendre les plus hautes crêtes; dans les ravins les acacias épaississent leur taillis; le long des ruisseaux frissonnent les peupliers en ligne déployée. Le pittoresque y gagne, l'exploitation y trouve son compte. Bientôt je pourrai couper du bois de chauffage et du bois d'œuvre. Bientôt des fruits mûris très tard trouveront un placement facile sur le marché dépourvu... J'ai déjà planté plusieurs milliers d'arbres dont la jeune verdure me repose de l'angoisse étrange qui étreint devant le paysage vide, aux ondulations déroulées jusqu'à l'horizon, sans points de repère pour l'œil perdu dans ce moutonnement monotone d'océan. »

Ce sont ses *Géorgiques*, mais des *Géorgiques* militantes. Aux prises avec une terre à peine égratignée par la culture paresseuse des Arabes, il a dû l'ouvrir violemment : nombreux ont été les socs rompus, les bœufs fourbus. Et quel fut le résultat de ce grand effort? Une vigoureuse poussée d'herbe a étouffé ses premières semailles. Ce fut dur. Il a recommencé. D'ailleurs, il le remarque, la lutte contre les choses est bien moins féroce que la lutte contre les hommes. L'Arabe n'a de respect ni pour les bornes de la propriété du voisin, ni pour son bétail, dont il apprécie la valeur marchande. Il faut monter la garde sur les prairies que les troupeaux envahissent avec une insolence tranquille, parfois même reprendre à coups de fusil les bœufs entraînés par des malandrins dans des nuits sans lune.

Laissons le vaillant artisan de cette situation non héritée tirer lui-même la conclusion de cette histoire romanesque et véritable : « Dans toute entreprise de ce genre, il faut partout de l'esprit de suite, de l'énergie, de la volonté. La volonté, d'ailleurs, se trempe dans la lutte quotidienne, et rien n'est délicieux comme de la sentir croître et se fortifier, en estimant un peu davantage chaque jour la personne qui se développe en soi. En même temps, on connaît et on estime

davantage les autres... Dans le corps à corps avec les choses on éprouve la vanité des mots. On prend en mépris le sophisme, le cabotinage, tout l'artificiel d'une civilisation qui s'est trop éloignée de ses sources, et l'on se fait une âme neuve, plus profondément humaine. Je ne crois pas que l'universitaire perde à cette rénovation. Traîné hors de sa tour d'ivoire, il plonge dans la vie simple, aux devoirs si complexes. Son enseignement y puise une probité, une valeur éducatrice, que ne donne guère la science livresque. Et quelle autorité n'a pas sur le jeune auditoire auquel il prêche l'effort, un maître qui en donne lui-même l'exemple ! »

Si l'on s'étonne de la place disproportionnée qu'occupe dans cet article ce fragment d'autobiographie, écrit pour moi seul, je répondrai sans détour que l'objet de l'article était justement d'introduire et d'encadrer le récit. Ce n'est pas seulement aux Algériens ou Tunisiens que la lecture en peut être profitable, c'est à tous ceux qui font effort pour être des hommes, et, trop tôt fatigués de l'effort, se plaignent de n'y pas réussir du premier coup. Sous le soleil de Tunis ou d'Alger, peu importe, un Français, un universitaire, à force de fermeté, de prudence, de patience, de sang-froid, en payant sans cesse de sa personne, a pu réaliser enfin le rêve qu'il avait conçu.

Tous n'auront pas à l'imiter, et ce n'est pas la cause de la colonisation que je plaide ; mais, après de tels exemples donnés, de telles démonstrations *vécues*, la preuve est faite, je pense, que la volonté humaine n'est pas tout à fait à la merci des habitudes, des influences, des pays, des climats. Et tout commentaire affaiblirait la force de cette leçon de choses.

FÉLIX HÉMON.

SUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES MÉRIDIONALES

DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

(*A propos du Rapport d'un Inspecteur général*)

La *Revue Universitaire* a publié, dans son dernier numéro (15 Juillet 1907, pages 93-109), une étude copieusement documentée sur la « Situation de l'enseignement des langues vivantes dans l'Enseignement secondaire en 1905-1906 » — Ce « *Rapport d'un Inspecteur général* » n'est pas signé ; mais (sans parler de ce dernier titre) la place qu'y occupe la langue anglaise, l'éloquent panégyrique dont elle est l'objet équivalent à une signature. Ce rapport sera donc lu avec intérêt par tous ceux qui savent la part qu'a prise l'auteur à la réforme de l'enseignement des langues vivantes, et, plus encore, sans doute, par les fonctionnaires que l'inspection générale met chaque année en rapport direct avec lui.

C'est en raison de la légitime autorité attachée à son nom que je demande à la *Revue Universitaire* la permission de répondre quelques mots à une partie du Rapport, qui contient une attaque, selon moi, tout à fait imméritée, contre les langues méridionales.

Je laisse de côté les considérations, fort suggestives cependant, sur les résultats de la méthode directe, « *d'après les Rapports de MM. les Recteurs, Inspecteurs d'Académie et Chefs d'établissements.* » — Partisans et adversaires trouveront là, à l'appui de leurs manières respectives de voir, des documents impartialement résumés sous les deux titres de « *Progrès accomplis* » et de « *Réserves* ». Si cette seconde partie est sensiblement plus développée que la première, c'est sans doute que la critique, qui est aisée, prête naturellement à la discussion, tandis que la louange, forcément monotone, languit.

Pour sa part, et tout compte fait, l'auteur se déclare satisfait « *d'une manière générale* » des résultats de son enquête. Mais il en profite avec raison pour détruire « *certaines erreurs d'interprétation et d'application* », trop répandues, paraît-il, dans le corps enseignant. Quelques-uns, par exemple, s'imaginent que « *l'étude de la grammaire doit être réduite au strict nécessaire* ». M. l'inspecteur d'Académie de X. partage cette opinion : il la met même, — il ne dit point pourquoi — au propre compte de « M. l'inspecteur général X ». Il se trompe, paraît-il. Les fonctionnaires sous ses ordres sauront désormais que l'Inspecteur (général) X « n'a jamais rien dit de pareil » ; qu'il estime au contraire, avec les programmes de 1902, que « loin d'être négligée, la grammaire sera enseignée d'une façon extrêmement méthodique ». — Il y a des raisons très humaines de croire qu'entre ces deux opinions, le choix des intéressés ne sera désormais plus douteux : ils enseigneront la grammaire avec « une extrême méthode », en lui faisant, selon l'heureuse expression d'un troisième Inspecteur X, « une part raisonnable, quoique atténuée ». Et leur satisfaction sera complète lorsque cette « extrême méthode » sera une bonne fois définie, — ce qui ne peut tarder.

En attendant, on les engage à ne « jamais négliger les exercices écrits qui seuls peuvent donner de la précision et de la solidité aux connaissances ». Et voilà qui va encore surprendre certains d'entre eux, que nous connaissons, et qui regardaient comme synonymes les deux mots « directe » et « orale ». Mais surtout ce qu'il fallait dire sur « *l'insuffisance de la culture littéraire dans les classes supérieures* », l'a été, et fort bien, par M. X., de l'Académie de Paris. « Tous se plaignent de l'extraordinaire faiblesse, quelques-uns même de la nullité des élèves, toutes les fois qu'on leur pose une question facile sur l'histoire littéraire, politique et économique, ou même sur la géographie des pays dont ils parlent la langue. » Et ce fonctionnaire exprime le vœu « que les maîtres de nos lycées veuillent enseigner quelque chose de plus substantiel que les phrases dont l'usage est nécessaire dans une gare de chemin de fer ou dans un hôtel ». — Oh ! combien M. X. nous paraît avoir raison ! Et, s'il en avait besoin, ou si c'était ici le lieu, avec quelle abondance nous

pourrions le documenter sur la lamentable niaiserie d'un enseignement ainsi compris !

Mais, à quoi bon? Personne ne pense plus sans doute que l'idéal n'aille qu'à pousser nos enfants au niveau qui suffit à un commis voyageur. Si, dans quelque sous-préfecture écartée, un maître d'anglais ou d'allemand nourrissait encore ce préjugé, — éclos on ne sait où, ni comment, — nous le renverrions à ce que dit aujourd'hui, avec plus d'autorité que personne, l'auteur du rapport.

***

J'arrive, sans plus tarder, à ce qui m'intéresse particulièrement dans ce *Rapport*, l'enseignement des langues méridionales (pages 101-3). Sur ce point, l'on devine qu'à mon grand regret je ne suis plus tout à fait d'accord avec l'auteur.

Je n'ai point à ma disposition les rapports officiels, dont il a extrait quelques morceaux choisis. Je le regrette, car ceux où il puise ne proviennent évidemment pas de partisans bien enthousiastes des langues méridionales. J'ai des raisons de croire pourtant qu'en cherchant bien, l'on en trouverait. Quoiqu'il en soit, tous sont d'accord, — même ceux qui s'en scandalisent ou qui s'en inquiètent, — pour constater les progrès de l'espagnol et de l'italien dans le Midi. « Son crédit (de l'espagnol), dit l'un, augmente d'année en année ». « Il risque de tout absorber », continue l'autre, non sans une pointe d'exagération bien méridionale. — En vérité, je mentirais si je cachais plus longtemps que ces constatations quasi-officielles ne sont pas pour me déplaire. Je dirai plus. L'inquiétude qu'affecte l'un des rapporteurs cités, et que l'Inspection générale partage en la soulignant, m'est une preuve infiniment précieuse que les efforts faits dans ce sens commencent à porter leurs fruits. *Non in vanum laboraverunt*. Oui, « les progrès des langues méridionales, et surtout de l'espagnol, dans les Académies de Montpellier, Toulouse et Bordeaux, sont remarquables ». Je ne puis personnellement que confirmer ces déclarations, au risque d'augmenter les inquiétudes. Je m'offrirais même, si la chose n'était déjà faite ailleurs, à montrer par le détail comment est né ce mouvement de protestation contre le monopole anglo-allemand, comment il

s'est étendu, avec la complicité des populations intéressées et de leurs représentants officiels, comment enfin il lutte pour aboutir définitivement et pour conquérir à cet enseignement toute la place légitime qui lui revient.

C'est le succès non escompté de ce tard-venu, de cet intrus, qui provoque la défiance et les menaces. Celui-ci se demande « si l'on ne sera pas obligé de prendre des mesures pour l'endiguer ». L'autre, qui estime que de lui nous vient tout le mal, parle de « le renfermer dans des limites précises ». Nous verrons tout à l'heure lesquelles.

De quoi donc l'accuse-t-on ?

Le premier grief — mais, à vrai dire, celui-là n'en est un que si le second est fondé, — c'est « qu'il devient une menace pour l'allemand et l'anglais ». On cite, à l'appui, des faits vraiment inquiétants. Il y aurait, assure-t-on, dans le Midi révolté et frémissant, de « petits collèges où les élèves ne voudraient pas apprendre l'allemand et l'anglais », comme il y a des villages qui ne veulent plus payer l'impôt. Et ce n'est pas tout. « Il y a un enseignement régulier à Bédarieux, Béziers, Clermont, Lodève, Pézenas ; une chaire a été créée à Montpellier », où, de tout temps, il y en a eu plusieurs d'allemand et d'anglais. Mais c'est surtout le collège de Béziers, ville suspecte entre toutes, comme l'on sait, qui donne un exemple déplorable : « L'anglais, supplanté en 6e, en 5e et en 4e par l'espagnol, a cessé d'être enseigné comme langue fondamentale... *Si l'on n'y met bon ordre* (c'est nous qui soulignons), cet enseignement disparaîtra du collège. »

Rassurons-nous : cette catastrophe ne paraît pas prochaine. Il suffit de feuilleter l'*Annuaire* pour envisager l'avenir avec sérénité. Non seulement l'enseignement des langues méridionales n'existe à aucun degré et sous aucune forme dans neuf Académies sur seize en France, mais encore, dans les sept Académies du Midi qui ont, selon nous, un intérêt immédiat à pratiquer ces langues, l'enseignement n'est organisé que d'une manière extrêmement incomplète et incohérente. Pour ne point parler des collèges, — nombreux hélas ! sont les lycées où il n'existe encore, malgré le vœu des parents et des élèves, aucune chaire d'italien ou d'espagnol, alors qu'il n'en

est pas un, bien entendu, où il n'y ait des chaires d'anglais et d'allemand, souvent doubles, parfois triples. Toulouse, Bordeaux, qui furent les premiers centres de l'enseignement espagnol, n'ont, malgré le nombre croissant des élèves, qu'une chaire d'espagnol, manifestement insuffisante. Marseille n'en a également qu'une d'italien et point d'espagnol. Celle de Montpellier date d'hier. Il n'y en a point à Cette, ni à Narbonne, dont presque tout le commerce est avec l'Espagne, et cela est scandaleux. Partout, dans le Midi, l'enseignement des langues méridionales n'offre, comparé avec celui des autres, qu'une organisation embryonnaire. Le hasard, le plus souvent, en décide ; on le confie, au petit bonheur, à des maîtres de français, de comptabilité, de calcul, sans titres, sans compétence, par suite, sans autorité.

Comment s'en étonner? Quelle que soit leur impartialité, — au-dessus de tout soupçon, — les Inspecteurs généraux d'anglais ou d'allemand ne sont pas naturellement désignés pour encourager des langues dont ils déclarent que le succès leur « inspire des inquiétudes », et dont l'étude leur paraît « *la plus immorale prime à la paresse* ». Et cela, ils le pensent, ils le disent (parfois devant maîtres et élèves) et ils l'impriment en des documents officiels. De là, en grande partie, l'état encore chaotique de cet enseignement, tenu d'avance pour suspect par ses juges immédiats. De là, aussi, pour les malheureux qui le donnent, « l'impossibilité d'avancement... sous le régime présent. » *Intelligenti pauca*. Mais cette considération, — dont l'importance est cependant capitale, — nous entraînerait sur un terrain où nous ne voulons pas entrer, — pour aujourd'hui du moins.



Arrivons donc aux vraies raisons alléguées pour justifier cet ostracisme à peine déguisé. Nous n'en trouvons que deux formulées dans l'article-rapport auquel nous nous efforçons de répondre. « La prépondérance de l'espagnol ne se justifie *ni par des raisons d'utilité locale ou commerciale* », ni « *par des raisons d'intérêt général ou de culture* ». — Passons sur l'expression *prépondérance*, laquelle, pour qui connaît l'état vrai des choses, est une amère dérision, une ironie peu

généreuse. Sur le premier point — utilité locale ou commerciale, — on s'en tient à une simple négation, fortifiée, il est vrai, par cette parenthèse : (*l'Inspection générale a pu le constater par une enquête sur les lieux*). Voilà qui est péremptoire. Quand « l'inspection générale » voudra bien révéler les résultats précis de son enquête, on pourra les discuter ; quoique, en bonne justice, la dite Inspection soit mal fondée à prétendre se charger *seule* d'une enquête où elle est trop directement intéressée. Une enquête qui n'est pas contradictoire n'en est pas une. Jusque-là, nous nous bornerons, nous, à répondre à cette affirmation par une autre : beaucoup des intérêts locaux et commerciaux du Sud-Ouest et du Sud-Est exigent impérieusement que les langues de nos voisins d'Espagne et d'Italie soient sérieusement enseignées dans les régions limitrophes. Le bon sens, l'expérience, les témoignages des corporations autorisées rendraient, croyons-nous, cette démonstration facile.

Mais la raison essentielle, pour notre auteur, la *cuestión batallona* (s'il veut bien me pardonner ce castillan), c'est celle de la valeur comparée des langues au point de vue « de l'intérêt général et de la culture ». Sa théorie sur ce point, si je la saisis bien, est la suivante. La France contemporaine souffre de certains vices, héritage de *l'esprit latin*, d'une sorte d'empoisonnement, dont la culture anglaise est le plus puissant antidote. Cet antidote, cette panacée doit être appliquée à doses plus fortes là où le mal sévit avec le plus d'intensité. Or, « nulle part cette culture ne paraît plus nécessaire que dans une région plus intimement pénétrée que toute autre de l'esprit latin et qui, par endroits, a trop d'affinités et de ressemblances avec l'Espagne pour qu'on vienne encore les fortifier outre mesure ». — Je ne me pardonnerais pas de mal interpréter ce texte, mais il me semble que, pratiquement, la conclusion est la suivante. C'est dans le Midi, plus spécialement phylloxéré, que le traitement par l'anglais, dont l'éloge n'est plus à faire, sera surtout efficace. C'est là, de Bayonne à Perpignan, — en passant, bien entendu, par Toulouse, — qu'il produira ses effets les plus bienfaisants. Certes, il en produira aussi, et d'excellents, dans le Nord ou dans le Pas-de-Calais ; mais là, l'infiltration latine ayant causé moins de ravages, le remède aussi est moins nécessaire. — La contre-partie de

ce raisonnement se devine sans peine. L'espagnol, qui synthétise tous les maux dus à « l'esprit latin », sera d'autant plus malfaisant qu'il sévira dans un terrain historiquement mieux préparé à recevoir le virus. Au contraire, il sera plus inoffensif là où le danger de contagion sera moindre. En se sacrifiant tout à fait

..... aux traits du céleste courroux,
Peut-être il obtiendrait la guérison commune.

Mais sans doute ce serait trop lui demander. Gardons-nous, dans tous les cas, de « le fortifier dans une région qui a tant d'affinités et de ressemblances avec l'Espagne », et, par contre, « que l'on organise solidement un enseignement de l'espagnol à Dunkerque, à Nantes, à La Rochelle, à Paris... », et même, car nous sommes bons princes, « dans certaines villes frontières, en relations d'affaires avec l'Espagne. »

Ce traitement allopathique est ingénieux. A la réflexion, il me paraît soulever quelques objections. Dieu me garde tout d'abord de mettre en doute un seul moment la supériorité bien établie de l'âme anglo-saxonne! C'est un dogme auquel je crois fermement et humblement. Si l'enseignement de l'anglais n'était pas aussi fortement constitué, aussi consciencieusement inspecté qu'il l'est, je tiens que ce serait une calamité nationale. Je ne fais d'autre part aucune difficulté à le confesser : l'étude de l'espagnol, ni même celle de l'italien, j'en ai peur, ne nous guériront probablement d'aucun des défauts dont on nous fait si justement rougir. Et pour aller jusqu'au bout de la franchise, j'avouerai ingénûment que plusieurs de ces défauts ne me déplaisent pas ; que l'esprit français, si inférieur soit-il à l'esprit anglais, conserve encore quelque charme pour moi ; que « notre civilisation, notre littérature, notre histoire », même celles des trois derniers siècles, ont je ne sais quels attraits qui séduisent une âme irrémédiablement gâtée, il faut croire, par l'esprit latin ; bref, s'il m'était prouvé que l'étude de l'anglais, voire de l'espagnol ou de l'italien, dût changer notre pauvre « âme française » et nous infuser à la place une âme anglaise ou espagnole ou italienne, je renoncerais à jamais, pour ma part, à l'étude de toutes les langues vivantes, et me convertirais immédiatement à l'Espéranto, dont le triomphe, entre parenthèses, nous mettrait tous d'accord.

Heureusement, on ne nous le prouve pas : il faudrait, pour y réussir, autre chose que l'éloquent dithyrambe que l'on nous offre. C'est que cette transsubstantiation, si je puis dire, n'est pas chose facile. Sans méconnaître les belles choses que l'on peut écrire, au moment des distributions de prix, sur les profits de l'étude des langues et des littératures, c'est une trop grosse entreprise, pour un modeste professeur de lycée ou de collège, que de remplacer « nos habitudes de pensées abstraites et simplistes à l'excès » — en admettant qu'elles soient telles en effet, — « par les habitudes de la pensée anglaise, toute concrète, toute préoccupée de réalité, et qui, derrière les mots, aperçoit la vivante complexité des choses. » On pourra multiplier les heures de classe de ce fonctionnaire, (il n'en a que trop déjà!), lui donner, par exemple, toutes celles que l'on enlèvera à l'espagnol, il y perdra sa peine et son temps et son anglais : ce miracle lui est interdit. Il est aisé de décréter que l'on ne parlera plus qu'anglais, qu'on ne lira plus que de l'anglais, du Nord au Midi, et de l'Est à l'Ouest, mais changer l'esprit d'un peuple et y substituer celui d'un autre, cela est plus difficile que de faire un parfait joueur de *foot ball* ou de *tennis*, ou même, comme disait Cervantes, de « *hinchar un perro* ». Dans cette terre promise nous n'entrerons pas, ni l'auteur de l'article, ni moi, — ni nos élèves.

Il est vrai que je n'ai point la même foi que lui dans la vertu mystérieuse des mots. C'est sans doute un effet de mon ignorance. Si je savais moins mal l'anglais, je verrais mieux probablement que « l'étude de la langue anglaise est un perpétuel enseignement de pensée concrète, d'observation directe de la réalité »; et je saisirais aussi plus nettement « le contraste incessant que présente cette langue, faite de mots particuliers et pittoresques, avec les termes généraux et abstraits de notre langue maternelle. » Malgré tout, je demeure sceptique. Et si j'ose douter que l'étude de la civilisation, de la littérature, des mœurs, des lois anglaises, puisse changer l'esprit français, à plus forte raison me refuserai-je à croire que celle du vocabulaire, de la syntaxe et de la grammaire y réussisse. Presque toute ma vie, j'ai étudié la langue et la civilisation espagnoles : je ne me sens pas encore une âme espagnole. Je mourrai dans l'impénitence française. Et combien ont blanchi dans l'étude des lettres antiques, qui n'ont rien

de romain ni d'athénien! Je crains bien qu'il ne nous faille renoncer à la félicité qu'on nous laisse entrevoir. Pour moi du moins, j'en ai fait mon deuil.



Revenons à des réalités moins lointaines : les conclusions de notre auteur nous y ramènent. Ces conclusions se résument dans les trois vœux que voici : 1° « Que l'on organise solidement un enseignement de l'espagnol à Dunkerque, à Nantes, à la Rochelle, à Bordeaux, à Paris, dans telles villes situées près de la frontière ou en relations commerciales avec l'Espagne ou les colonies espagnoles, partout où cet enseignement est nécessaire ou simplement utile ». 2° « Qu'ailleurs on fasse commencer cet enseignement en 4e, ou que l'espagnol soit la langue complémentaire dans le 2e cycle. » 3° « Que l'on institue à Paris des chaires d'espagnol, et surtout d'italien, dans le 2e cycle. »

Pour que les défenseurs des langues méridionales pussent souscrire à ces vœux, il faudrait tout d'abord n'y laisser subsister aucune ambigüité, et dissiper tout malentendu possible. En ce qui touche au premier, nous le préciserions et le compléterions, pour notre part, de la façon suivante. — Dans la région du Midi (c'est-à-dire dans les Académies de Bordeaux, de Toulouse, de Montpellier pour l'espagnol, d'Aix, de Lyon, de Grenoble, de Chambéry pour l'italien, nos quatre langues vivantes classiques devraient être *en fait,* comme elles le sont déjà *en droit,* absolument assimilées. Qu'on y laisse à chacun — conformément aux règlements et programmes, — l'absolue liberté de choisir l'italien ou l'espagnol (selon la région) *comme langue unique ou fondamentale,* et surtout, (sans quoi cette liberté est purement dérisoire), qu'on en donne la possibilité en créant peu à peu et selon les ressources budgétaires, les chaires indispensables. Que l'étude de ces langues commence partout *en même temps* que celle des autres; sinon, le recrutement est impossible, ou la clientèle de qualité par trop inférieure. Peut-être devra-t-on faciliter une organisation matérielle, que nous savons compliquée, en réduisant le nombre des heures prévues, et, dans les petits établissements, en géminant les classes, — mesure médiocre en théorie, mais parfois inévitable dans la pratique. Il est à prévoir que ça et là le

développement des langues méridionales amènera la réduction de quelques-unes des nombreuses chaires d'allemand ou d'anglais, car naturellement la répartition des élèves, et non leur chiffre global, variera. C'est une éventualité qu'il conviendra d'envisager sans trop d'émoi et comme un effet naturel de la loi de l'offre et de la demande. Bien entendu, nous souscrivons volontiers à la partie du vœu relative à l'établissement, en dehors de la région indiquée, de cet enseignement « *solidement organisé* » partout où des circonstances particulières ou des besoins locaux le rendront « nécessaire ou simplement utile ». 2° En dehors du Midi, et sauf les exceptions stipulées ci-dessus, nous n'avons jamais, pour notre part, regardé comme pratiquement possible l'introduction des langues méridionales qu'à titre de langues complémentaires. Sur ce point, nous souscrivons donc encore au vœu de l'auteur. 3° Quant à Paris, d'où tout part, et où tout aboutit, nous ne voyons vraiment aucune raison sérieuse de condamner à tout jamais nos langues à ce rôle effacé. Il serait aisé, croyons-nous, par la création successive de deux ou trois chaires de chacune des langues, de donner satisfaction aux désirs légitimes et aux besoins reconnus des intéressés.

Je n'ose espérer que ces vœux, ainsi précisés et amendés, concordent exactement avec ceux que l'auteur formule de son côté. J'ai des raisons sérieuses de craindre — mais je ne demande qu'à être nettement rassuré, — qu'il n'estime suffisante, pour les langues de Dante et de Cervantes, cette fonction humiliante de comparses ou de figurantes : elles doivent rester, même dans le Midi, une sorte d'appoint et comme de menue monnaie propre tout au plus à parfaire la somme de connaissances linguistiques que les petits Français ont à verser aux tourniquets officiels en échange du *Dignus es intrare*. Mes craintes se justifient — en dehors de certains faits précis qui seraient déplacés ici, — par le dédain mal dissimulé qu'il professe à leur égard, et dont, au demeurant, l'on peut juger par l'article en question. Ne déclare-t-il pas leur étude *la plus immorale prime à la paresse*, et ne croirait-on pas que ces langues ne sont que de vagues patois que l'on saura toujours assez, pour peu que l'on soit frotté de latin[1] et de gascon? Les

1. C'était sans doute l'opinion de ceux qui (après l'anglais, bien entendu, et c'est justice) ont inscrit au Programme de l'École Navale, en

concessions mêmes qu'il croit faire ne semblent-elles pas dictées par l'intérêt supérieur des langues du Nord? [*Le salut, pour l'allemand et pour l'anglais, est à ce prix... Beaucoup d'élèves d'anglais auraient grand avantage à pouvoir choisir comme deuxième langue soit l'italien soit l'espagnol...* d'autant plus que *l'italien et l'Italie ont des rapports très importants avec la littérature anglaise, etc...*]

Evidemment nos conceptions diverses de la place des langues méridionales dans notre enseignement officiel proviennent de l'estime fort différente que nous éprouvons pour ces langues et pour leurs littératures. Je n'ai point la prétention de ramener mon éminent adversaire à une appréciation moins sévère : il me faudrait plus de loisir, et plus de talent, pour entreprendre sa conversion.

J'ai redit à satiété les raisons de mon opinion personnelle. Qu'il me soit donc permis de répéter simplement ici qu'à mon avis, nos deux grandes langues méridionales, sans pouvoir se flatter d'être, comme l'anglais, « un perpétuel enseignement de pensée concrète », ont cependant leurs mérites propres ; qu'elles sont — dans un genre différent — des instruments d'expression qui ne méritent point tant de mépris, et que les deux littératures qui s'en servirent, non sans quelque gloire pendant huit siècles ininterrompus — et qui s'en servent encore, — sont très capables d'occuper utilement, pendant quelques années, une petite partie du temps consacré aux études secondaires. Que si ces langues se peuvent acquérir, en effet, au prix d'un effort moindre, tant mieux! Ne le regrettons pas! A moins que nous ne jugions que la difficulté est le critérium de l'utilité, ce qui nous mènerait loin. Profitons-en au contraire : exigeons qu'on les sache mieux qu'on ne sait d'ordinaire l'anglais ou l'allemand. Et si, malgré tout, on y réussit encore moins péniblement, eh bien ! nos pauvres écoliers, qui pâtissent, dit-on, du surmenage, en seront allégés d'autant, et le mal ne sera pas grand. Ils pourront d'ailleurs arriver non seulement à une possession plus familière de ces idiomes, mais encore à une connaissance plus approfondie de leurs littératures. Et alors, cette

fait de langues étrangères... *le latin,* et qui en ont exclu l'espagnol et l'italien. Le latin (si florissant, comme chacun sait, dans nos collèges!) est censé suppléer à cette double étude. D'une pierre, deux coups.

étude deviendra pour eux, non un psittacisme trop souvent ridicule, mais un véritable instrument de culture.

De la sorte, à côté du profit supérieur que notre jeunesse tirera des études allemandes ou anglaises, elle en pourra tirer aussi des études espagnoles ou italiennes. Un dédain préconçu, en ces matières, est antiscientifique. Je me permets d'en appeler sur la valeur générale de ces études, à « une inspection générale » mieux informée. Elle connait, aussi bien que moi, les titres littéraires de l'Espagne et de l'Italie classiques. En ce qui concerne l'Italie contemporaine, qu'elle veuille bien parcourir le livre de MM. Bolton-King et Thomas Okey, qui ne sont pas suspects, *L'Italia d'oggi*, (Bari, 1904), ou simplement les excellentes *Notes sur les positions intellectuelles de l'Italie contemporaine*, de l'un de nos jeunes maîtres français. (Grenoble, 1907). Elle y trouvera, je crois, quelques motifs de tempérer sa sévérité. « La production littéraire, dit M. Julien Luchaire, est en ce moment, au delà des Alpes, exceptionnellement brillante et féconde. Il semble bien que Carducci fut encore hier le plus grand des poètes européens vivants. Après lui fleurit une pléiade de poètes de premier ordre : d'Annunzio, Pascoli, Pascarella, sans parler d'un grand nombre d'artistes vigoureux ou charmants. Et quelle belle phalange de romanciers : Verga, de Amicis, d'Annunzio, Rovetta, Matilde Serao, Grazia Deledda, pour ne citer que ceux qui sont connus du public international... Le théâtre est encore pour une trop grande part tributaire des scènes étrangères ; cependant Giacosa, Praga, Bracco, Antona-Traversi sont de remarquables auteurs dramatiques, plus originaux qu'on ne croit en France généralement ; il faut compter aussi le dramaturge, étrange, contesté, assurément puissant qu'est Gabriel d'Annunzio. Il est évident que la place occupée par l'Italie dans la production littéraire universelle est chaque année plus large, et il est aisé de remarquer dans les milieux littéraires une effervescence, une augmentation en nombre et en intensité, signes avant-coureurs d'une prospérité plus grande. » Et l'auteur termine ainsi son enquête : « Les positions de l'Italie sont originales et fortes et telles qu'elles font prévoir pour elle un grand avenir. »

L'on pourrait, je crois, en dire à peu près autant, *mutatis mutandis*, de l'Espagne contemporaine, et montrer que sa

littérature actuelle ne donne vraiment pas l'impression d'une force épuisée et défaillante. Ce peuple, qui lutte contre des conditions politiques, économiques, sociales déplorables, possède une réserve d'énergie, qui finira bien par trouver une issue. Faisons-lui quelque crédit. Ce qu'il produit déjà, dans le domaine littéraire et artistique, permet de beaucoup espérer, et suffirait, en attendant, à lui mériter plus de sympathie.

Nous avons donc des raisons suffisantes de protester contre un jugement trop sommaire, et qui ne reste pas, qu'on veuille bien le remarquer, dans le pur domaine de la théorie. Il se traduit, en ce qui touche l'organisation de notre enseignement linguistique, par des propositions en grande partie inacceptables, et par une conception humiliante, injuste, du rôle assigné dans nos classes aux langues méridionales. Si dans cette protestation nous avons mis quelque vivacité, l'on nous excusera. Ces langues, — et ceux qui les professent —, n'ont point, comme les autres, de défenseurs attitrés, permanents, officiels. Témoin et confident de l'émotion suscitée autour de nous, nous avons cru devoir formuler, en réponse à des opinions auxquelles la situation de l'auteur donne une importance considérable, les plaintes des intéressés et leurs justes revendications. Nous remercions la *Revue Universitaire* d'avoir bien voulu accueillir les unes et les autres.

E. MÉRIMÉE,
Professeur à l'Université de Toulouse.

CORRESPONDANCE

Nous recevons la lettre suivante :

Paris, le 15 *septembre* 1907.

MONSIEUR LE SECRÉTAIRE GÉNÉRAL,

La *Revue Universitaire* du 15 juillet 1907 a publié sur l'enseignement des langues vivantes dans les Lycées et Collèges le rapport — non signé — d'un Inspecteur général. Ce

n'est pas sans surprise que nous y avons lu ceci : « C'est... pour les raisons les moins recommandables... que les élèves se portent en masse du côté de l'espagnol; et les facilités qu'ils trouvent aux examens et dans l'étude de cette langue, constituent la plus immorale prime à la paresse ».

Il y aurait sur tout cela bien des réserves à faire. Par exemple, nous pensions qu'il était possible d'apprendre l'espagnol sans être paresseux ni immoral; nous avions cru (à tort, évidemment) le prouver par notre exemple. Mais, — appelés par nos fonctions à siéger fréquemment dans divers jurys comme examinateurs d'espagnol, — un point surtout nous a touchés : c'est l'affirmation d'après laquelle les élèves qui ont opté pour l'espagnol, trouvent « aux examens » des « facilités » particulières. On voudrait qu'il n'y eût pas ici autre chose qu'une allusion de plus à cette légendaire similitude du français et de l'espagnol, si grande au dire des personnes incompétentes que nos élèves, surtout les méridionaux, sauraient l'espagnol avant même de l'avoir appris. Mais l'auteur du rapport parle à la fois des « facilités » de l'étude et de celles des examens. La concision anglo-saxonne, qui lui est chère, ne permet pas de voir là une simple redite. Y a-t-il donc autre chose ? Et quoi ? C'est ce qu'il nous importerait de savoir. L'organisation des examens d'espagnol est la même que l'organisation des examens d'anglais ou d'allemand. Si nos élèves y trouvent d'autres « facilités » que celles de la langue, c'est donc nous — leurs juges — qui les leur offrons... L'accusation serait grave. Plutôt que d'y répondre comme il conviendrait, nous aimons mieux croire — jusqu'à preuve contraire — à une ambiguïté de rédaction.

Veuillez agréer, Monsieur le Secrétaire, l'expression de nos sentiments très distingués,

G. CIROT, professeur d'études hispaniques à l'Université de Montpellier.

E. MARTINENCHE, maître de conférences d'espagnol à l'Université de Paris.

E. MÉRIMÉE, professeur de langue et littérature espagnoles à l'Université de Toulouse.

H. MÉRIMÉE, chargé de cours d'espagnol à l'Université de Montpellier.

L'UNITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE[1]

Espérons que nous allons pouvoir compter dès cette année sur la collaboration avisée des parents. Car il paraît que nous n'avons plus à attendre celle de nos collègues. Nous étions allés crier famine chez les Langues vivantes nos voisines. Mais on nous a éconduits comme la fourmi fit la cigale : « Le but que nous cherchons à atteindre nous interdit donc désormais de collaborer en quoi que ce soit à l'enseignement du professeur de français [2]. » On nous rend nos dédains d'autrefois. Les Langues vivantes, vigoureuses et superbes, toutes joyeuses de leur « émancipation » conquise, se refusent à servir aux Humanités décrépites de bâton de vieillesse. Nos intentions comme nos « présents » sont suspectes [3]. On nous suppose même « un plan de campagne [4] ». Aussi on tient la poudre sèche et l'épée aiguisée. C'est encore la paix, mais armée. Peut-être sera-t-il temps encore de montrer que nous n'avons jamais eu de si noirs desseins et de rappeler qu'il ne s'agit pas de nous disputer l'esprit de l'enfant, mais de lier nos efforts en vue d'un but commun. Oui, il importe de sauvegarder l'initiative et la liberté de tous. Mais, comme chaque enseignement ne saurait être à lui-même sa fin, il n'est pas moins nécessaire de maintenir dans cette diversité une unité.

Il semble que la méthode directe soit comme un chapeau de Gessler qu'il faut saluer sous peine de passer pour un retardataire. Anathème sur moi qui l'ai accusée d'être « antiscientifique » ! Pas scientifique une méthode qui enseigne la grammaire « inductivement [5] », une méthode analogue à celle des sciences physiques [6] et qui est approuvée « par la plupart des physiologues contemporains [7] » ! Au lieu de citer des autorités, il vaut mieux s'entendre sur le mot « scientifique ». Qu'il soit

1. Réponse à MM. H. Massoul, *L'Esprit scientifique et la Méthode directe* (Revue Pédagogique, 15 juin 1907); — L. Meister, *Les Langues vivantes et le Français* (Revue Universitaire, 15 juillet); — G. Varenne, *L'Enseignement de la Langue maternelle et les Langues étrangères* (Les Langues modernes, juin-juillet.)

2. M. Varenne.

3. *Id.*

4. Les Langues modernes, juin-juillet 1907, p. 245, note.

5. MM. Massoul, Meister, Varenne.

6. M. Massoul.

7. M. Meister.

dans la bouche des littéraires une coquetterie un peu prétentieuse, j'en conviens ! Mais il est commode pour abréger, car il veut dire à la fois méthode, rigueur et précision. Noter dans une page la valeur exacte des termes ; étudier les procédés de style et de composition ; remonter jusqu'à la source des idées, souligner leurs rapports avec celles des contemporains ; bref pour juger une œuvre, ressusciter la mentalité de l'auteur et de son public, voilà le but d'une explication scientifique. Donner aux élèves l'esprit scientifique, c'est donc les amener à comprendre qu'un texte est un fait complexe dont le critique doit rendre compte comme le physicien d'un phénomène ; c'est les habituer à user, dans l'analyse, d'une minutie scrupuleuse et de toutes les ressources de la grammaire, de l'histoire et du goût. Nul doute qu'une pareille explication ne soit possible en allemand ou en anglais. Mais est-elle praticable *aux élèves* qui ne sauraient avoir de ces langues le maniement familier ? On nous assure que ces apprentis sont déjà des maîtres. M. Massoul nous peint son jeune auditoire tout frémissant à la lecture du *Roi des Aulnes* au bout de deux ans d'allemand : « C'était plaisir de voir aux jeux de physionomie des auditeurs, à certains gestes involontaires, à tel cri d'effroi à demi réprimé, avec quelle intensité ils comprenaient. » Mon cher collègue, je vous envie vos élèves. Certes, ils sont plus forts en allemand qu'en français. Une anecdote en vaut une autre. On me passera celle-ci. Elle est significative aussi, mais, hélas ! moins honorable pour moi et mes rhétoriciens. Ils avaient beau dans les explications, rester interdits par des questions très simples ; ils n'étaient pas encore convaincus qu'ils ne « comprenaient » pas le français. Un jour je leur fis lire la description du lac de Bienne dans un recueil de morceaux choisis de J.-J. Rousseau où une transposition de lignes donne le texte suivant :

« S'il y a moins de culture, de champs et de verdure naturelle, plus de prairies, d'asiles ombragés, de vignes, moins de villes et de maisons, il y a aussi plus de bocages, des contrastes plus fréquents et des accidents plus rapprochés. »

au lieu de :

« S'il y a moins de culture, de champs et de vignes, moins de villes et de maisons, il y a aussi plus de verdure naturelle, plus de prairies, d'asiles ombragés de bocages, des contrastes plus fréquents et des accidents plus rapprochés. »

Le désordre de l'expression est tel que j'épiais moi aussi dans la physionomie des plus intelligents, un sursaut d'étonnement. Immobilité morne. J'invite à l'attention. Les yeux s'écarquillent. Seconde lecture, aussi vaine que la première! Il nous fallut entrer dans le détail de l'expression pour découvrir la faute. O Jean-Jacques, quel dommage que vous n'ayez pas écrit en allemand! On aurait sans doute vu du premier coup que votre texte était défiguré.

Nos collègues vont en conclure une fois de plus qu'il vaudrait mieux pour nous les imiter que les critiquer. Pourtant si nous avouons de bonne foi la faiblesse du français, qu'ils ne se hâtent pas d'en triompher. Il ne s'ensuit pas nécessairement que les résultats de la méthode directe soient parfaits de tous points. Nous sommes heureux de reconnaître qu'elle est excellente pour les commençants. Concrète et vivante, elle sauve la difficulté et la monotonie des débuts. Surtout elle donne à nos jeunes gens un intérêt plus vif pour les choses du dehors. Ils se laissent « échanger » volontiers et prennent plaisir à entretenir une correspondance régulière. Voilà des succès appréciables. On pourrait imiter pour le reste la sage mesure de M. Assant: « Pourquoi ne pas confesser sans hésiter nos désillusions — elles ne sont pas si profondes, — signaler certains abus — ils ne sont pas si graves [1]. » Actuellement c'est un fait que l'application de la méthode directe profite surtout aux bons élèves, mais que les faibles sont des traînards sacrifiés [2]. C'est un fait aussi, malgré la grammaire inductive, que l'incorrection des copies [3]. C'est un fait que la puérilité des compositions : « Nous savons sans doute ce que les essais de nos élèves ont encore d'imparfait; nous n'ignorons pas leur gaucherie, leur maladresse, nous ne nous dissimulons pas ce qu'ils révèlent de banalité dans la pensée et d'insuffisance dans la forme [4]. » C'est un fait enfin qu'une explication approfondie, reprenons le mot, scientifique, est impossible : « Dès que s'ouvrent les livres, la méthode directe devient la plus indirecte des méthodes. Que de détours pour éviter la traduction d'un mot ou d'une phrase! Quel dédale de définitions, de périphrases et de circonlocutions !... L'oreille des

1. *Intransigeance ou libéralisme* (*Les Langues modernes*, juin-juillet 1907).
2. Rapport d'un Inspecteur général (*Revue Universitaire*, 15 juillet 1907 p 96
3. *Ibid.*, p. 99.
4. M. Varenne.

élèves s'est accoutumée sans doute à percevoir des sons étrangers, mais en revanche ils ont contracté le germe de fâcheuses habitudes d'imprécision et d'à peu près [1] ». De ces aveux des spécialistes il résulte donc que la méthode directe fléchit singulièrement dans les hautes classes et qu'elle aboutit bien, comme je l'ai dit, dans l'étude des textes au vague, et au convenu dans les compositions. En veut-on une dernière preuve? C'est que « les élèves réputés inintelligents par nos collègues de français occupent un rang honorable aux compositions de langues vivantes [2] ». En effet, ils s'en tirent avec un peu de mémoire et des clichés. Il reste en définitive que par la force des choses et en dépit des efforts de nos collègues, dont ce n'est pas là l'idéal, nous le savons, la méthode favorise chez les élèves les habitudes que nous tâchons de déraciner.

Tel est l'antagonisme néfaste dont il ne convient pas de prendre son parti. Pour le faire cesser, que faudrait-il? Renoncer à la méthode directe? Non pas. Qu'on lui laisse en domaine propre le premier cycle où elle se montre si féconde. On lui empruntera même certains procédés pour l'enseignement des langues anciennes. Mais dans le second où se donne plus spécialement, dans la mesure possible, la culture scientifique, pourquoi ne pas faire les explications en français d'après la méthode adoptée partout pour l'explication française? Les interrogations et la conversation en langue étrangère sur le texte n'en seraient ensuite que mieux suivies et plus fructueuses. Pour les travaux écrits, à côté des compositions, dont on pourrait choisir différemment les sujets, serait-il sans utilité de donner tous les quinze jours, par exemple, une fois une version, une fois un thème? On a tout dit sur les avantages de ces exercices comme école de souplesse et de précision. Remarquons seulement qu'aux examens supérieurs de langues vivantes [3] on a eu soin de leur laisser une place et que, tout récemment, les délégués des agrégés de langues vivantes au Conseil supérieur ont, à l'unanimité, réclamé le maintien d'un thème à la licence parce que cette épreuve « est la seule qui puisse donner à l'examinateur un exact moyen d'appréciation de la variété, de la

1. M. Assant.
2. M. Meister.
3. *Les Langues modernes*, juin-juillet, 1907, p. 217.

précision et de la souplesse des connaissances du candidat à la licence. » On ne voit pas bien pourquoi le thème aurait toutes ces vertus après le baccalauréat et pas avant. Ces exercices scolaires prendraient en classe du temps sur la conversation. On en serait quitte pour faire causer les élèves davantage avec les assistants étrangers. Telle est, selon nous, la place modeste, à la fois nécessaire et suffisante, que l'on pourrait concéder à la méthode indirecte. Si, de la comparaison des deux langues, le français retirait quelque avantage, nous voulons espérer que la langue étrangère n'en souffrirait pas non plus. On s'assurerait que les élèves ne perdent pas pied, on vérifierait plus sûrement leur savoir, et surtout on leur ferait sentir dans tout l'enseignement littéraire la même préoccupation de précision méthodique.

Je sais bien qu'il pourra paraître pénible à certains professeurs de renoncer à l'idéal séduisant de « créer chez leurs élèves une sorte de seconde conscience, une conscience étrangère [1]. » Mais si l'ambition est noble, qu'ils reconnaissent qu'elle est un peu égoïste. Les élèves de B se trouveraient avoir alors, à côté de leur conscience française, une conscience latine, une conscience allemande et une conscience anglaise. Avec toutes ces consciences, ils seraient peut-être plus consciencieux. Mais je craindrais fort pour la pauvre conscience française. Que voudriez-vous qu'elle fît contre trois ? Il ne faut pas que les intérêts de notre enseignement propre nous fassent oublier notre mission commune qui est avant tout de former de bons esprits français, et il serait aussi fâcheux de ne pas les compléter grâce à l'étude des langues étrangères que de risquer d'étouffer leurs qualités propres. Qu'on se résigne donc à l'unité de vue et de méthode. On ne perdra rien à ne pas être un enseignement dans l'enseignement. Chacun chez soi, sans doute ; mais chacun pour tous.

E. ABRY.

1. M. Varenne.

M. GRÉARD ET LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

De 1879 à 1902, M. Gréard a été recteur de l'Académie de Paris. A trois reprises, pendant ces vingt-trois ans, on a essayé de mettre fin à la crise des études secondaires. En 1880, c'est la méthode encyclopédique qui l'emporte. On veut, sans rien sacrifier du passé, adapter le vieil enseignement classique aux besoins nés de l'évolution sociale. En 1886, on renonce à la conception d'un enseignement secondaire unique. L'enseignement spécial, devenu classique à son tour, est installé sur une voie parallèle et doté d'avantages équivalents. En 1902, on éprouve le besoin de donner aux études encore plus de souplesse et de variété et l'on institue l'enseignement à quadruple tête dont l'expérience se poursuit en ce moment sous nos yeux.

C'est à ce moment, après l'élaboration de ces derniers programmes, que M. Gréard fit ses adieux à cette nouvelle Sorbonne qui était en grande partie son œuvre et où, comme le dit Mlle Bourgain dans un livre récent[1], « il avait mis partout quelque chose de son âme. » Voyons avec l'auteur de cette remarquable étude quelle part il a prise à cette triple évolution.

***

Les reproches adressés à notre vieil enseignement classique ne datent pas d'hier. Il y a cinquante ans et plus qu'on accusait déjà son uniformité, son attachement à des exercices surannés et une sorte d'immobilité rigide qui l'empêchait de se plier aux nouvelles exigences sociales. De prodigieuses découvertes, les relations chaque jour plus fréquentes entre les peuples, en bouleversant toutes les conditions de l'existence, devaient inévitablement avoir un contre-coup sur les études. Fières de leurs progrès, les sciences et les langues vivantes frappaient à la porte des collèges et réclamaient droit de cité.

Déjà, en 1836, ce conflit entre les sciences et les vieilles humanités avait provoqué à la Chambre des députés un magnifique tournoi où se mesurèrent au premier plan Arago et Lamartine.

1. Gréard, *un moraliste éducateur*, avec une préface de Léon Bourgeois, par Mlle P. Bourgain, (Paris, Hachette, 1907).

C'est en invoquant Descartes et Newton qu'Arago avait revendiqué pour la science le droit de concourir à la formation de l'esprit humain : « Ce n'est pas avec de belles paroles, disait-il, qu'on fait du sucre de betterave. Ce n'est pas avec des alexandrins qu'on extrait du sel marin... Il n'est pas vrai, au surplus, que les études scientifiques ne servent que les intérêts matériels. C'est devant leur flambeau que se sont évanouis la plupart des préjugés sous lesquels les populations vivaient courbées; c'est par les sciences que les préjugés sont tombés à jamais. »

A quoi Lamartine répondait : « Si le genre humain était condamné à perdre entièrement un de ces deux ordres de vérités, ou toutes les vérités mathématiques ou toutes les vérités morales, je dis qu'il ne devrait pas hésiter à sacrifier les vérités mathématiques. Car si toutes les vérités mathématiques se perdaient, le monde industriel, le monde matériel subirait sans doute un grand dommage, mais si l'homme perdait une seule de ces vérités morales, dont les écoles littéraires sont le véhicule, ce serait l'homme lui-même, ce serait l'humanité entière qui périrait. » Et il terminait par un magnifique éloge des humanités anciennes, « de ces langues que vous appelez mortes et que moi j'appellerai immortelles. »

Avant d'entrer en scène à son tour, M. Gréard s'était fait l'historien de ces querelles entre anciens et modernes qui devaient se prolonger jusqu'à la fin du dernier siècle. A sa haute impartialité dans l'exposé des doctrines, il joignait d'éminentes qualités qu'avait fortifiées une expérience déjà longue de l'administration. Esprit remarquablement pondéré, il avait le tact, la mesure, la notion précise de ce qui était souhaitable et possible. Nourri de la moëlle des humanités anciennes, professeur de belles-lettres et professeur incomparable au dire de tous ses juges, il avait conservé la religion des études classiques, il n'en avait pas le fétichisme.

En contact avec le monde, attentif au mouvement des idées, aux changements des conditions, il comprit très vite la nécessité des sacrifices à faire pour mettre en harmonie l'éducation et la société moderne sans rompre pour cela avec des traditions dont il appréciait mieux que personne l'ascendant et le charme. Et c'est ainsi que, par des qualités diverses mais non contraires, il sut tenir la balance entre anciens et modernes, classiques et utilitaires, et mériter la confiance des partis en lutte sans rester le prisonnier d'aucun d'eux.

« Pour rabaisser l'éducation utilitaire, disait-il, on lui oppose l'éducation désintéressée; pour combattre l'éducation classique on la met aux prises avec l'éducation positive, comme s'il était de

nécessité qu'elles se fissent échec l'une à l'autre. L'antagonisme est purement spécieux... Est-il possible de concevoir des études dont l'effet ne soit en même temps de former et d'enrichir l'intelligence..... Une éducation complète doit participer de la culture littéraire et de la culture scientifique. »

Bien avant 1880, M. Gréard ne croyait pas qu'il fut désormais possible de conserver le moule unique où s'étaient façonnées les générations antérieures.

« La hardiesse de son esprit, dit Mlle Bourgain, s'accommodait volontiers de diversifier les études suivant les besoins des intelligences, des situations, voire suivant les nécessités régionales. Il n'eut pas éprouvé la joie légendaire du ministre qui, regardant sa montre, s'épanouissait à la pensée qu'à cette heure précise tous les écoliers de France écrivaient un thème de la même longueur. Il ne voyait pas de raison pour que le collège de Castres fût obligé de suivre identiquement le même plan de classe que le lycée Louis-le-Grand. Aussi réclamait-il avec force pour notre éducation secondaire plus de variété, plus de souplesse. »

Assurément, ce ne fut pas sa faute si la réforme de 1880 tourna court. Les classiques n'avaient accueilli qu'avec défiance et dédain l'enseignement spécial qu'avait créé Duruy en 1865. Soucieux de garder avant tout le monopole des fortes études et le prestige de la haute culture, l'enseignement secondaire crut faire un coup de maître en incorporant dans ses programmes toutes les connaissances dont on prétendait faire la base et l'armature d'un enseignement rival. C'est ainsi qu'on entassa Pélion sur Ossa, que, par dessus les humanités anciennes, on empila les langues vivantes, les sciences physiques et naturelles, l'économie politique, pêle-mêle avec les programmes revus et considérablement augmentés d'histoire et de géographie. Les classes, autrefois reservées presque entièrement à l'étude du grec et du latin, devinrent comme ces grands magasins qui sont en mesure de répondre à tous les besoins de la clientèle et où l'on trouve, selon les rayons, les articles les plus variés.

On avait bien — par charité — relevé quelque peu la condition et les traitements des professeurs de l'enseignement spécial. On avait organisé sur le papier des cours supérieurs et institué un simulacre de baccalauréat. Mais il était bien entendu que la spécialité de ce baccalauréat utilitaire serait de n'être utile à rien. C'était une clef qui ne répondait à aucune serrure et qui ne pouvait ouvrir aucune porte.

Tous les honneurs et tous les profits devaient rester comme par le passé l'apanage exclusif de l'autre enseignement, de celui qui,

si longtemps fils unique de l'Université, ne pouvait décidément se résoudre à partager l'héritage.



L'enseignement secondaire unique croyait son triomphe définitif puisqu'il s'était enrichi des dépouilles de son rival. Mais jamais on ne vit mieux, selon le vieux cliché classique, combien le Capitole était voisin de la roche Tarpéienne.

L'enseignement unique prétendait enseigner tout et le reste. Mais comme la journée continuait à n'avoir que vingt-quatre heures, il ne tarda pas à fléchir sous le poids des connaissances encyclopédiques dont il s'était imprudemment chargé. Ses cadres éclataient sous la compression et la compilation des programmes. On vit de ce qu'on digère et non pas de ce qu'on mange. Pour avoir voulu tout absorber, les études classiques allaient périr de pléthore et de congestion.

M. Goblet était devenu, en 1886, ministre de l'instruction publique. Esprit alerte, entreprenant et actif, désireux d'aller de l'avant, surpris et charmé à la fois de se trouver entouré et soutenu par tant de bonnes volontés et tant de braves gens, il résolut de donner de l'air aux études classiques qui étouffaient sous le poids de leur clientèle et de leurs programmes et de reprendre, pour l'étendre et la consolider, l'œuvre de Victor Duruy. A cet effet, il réunit une commission d'études dans laquelle, à côté des professionnels, il avait appelé Berthelot, Michel Bréal, Siegfried, Dietz-Monnin et Victor Duruy lui-même. Le directeur de l'enseignement secondaire, Charles Zévort, et le recteur Gréard prirent naturellement une part très active aux travaux de cette commission. Après un examen approfondi des divers systèmes en présence, la majorité se prononça pour celui qui depuis a reçu le nom de dualisme.

Tel que l'avait conçu Duruy en 1865, l'enseignement spécial orienté dans le sens utilitaire et professionnel n'avait-il pas, en 1880, perdu sa raison d'être? Il se trouvait à ce titre avantageusement remplacé par les écoles de commerce et d'industrie. Si l'on ne voulait voir en lui qu'un « enseignement court et pratique », les écoles primaires supérieures prétendaient faire aussi bien et mieux. Par suite, comme le remarquait finement Gréard, « pendant que l'enseignement secondaire repoussait sa confraternité, l'enseignement primaire le réclamait pour l'absorber. » L'heure était donc venue où il devait se transformer ou disparaître.

Le transformer, c'était se résoudre à instituer les humanités modernes à côté des humanités anciennes. Le nom d'enseignement

spécial ne répondait plus à rien. Il n'était même qu'un contre sens. « C'est l'enseignement gréco-latin, disait Charles Zévort, qui doit devenir un enseignement spécial, et c'est l'autre qui sera plus tard l'enseignement général. » On se divisa sur la question de savoir s'il serait dénommé secondaire, moderne ou classique français, mais on fut d'accord sur son rôle qui était de donner, par d'autres moyens, à l'aide des langues vivantes et des lettres françaises, une culture équivalente, sinon égale, à celle du vieil enseignement classique.

M. Gréard n'avait jamais partagé à l'égard de l'enseignement spécial les préventions ou le dédain des classiques. « Nous ne sommes, écrivait-il en 1884, les adversaires ni des humanités modernes ni de l'enseignement classique à deux degrés. Tout élément de variété dans les études secondaires nous paraît un élément de fécondité et de force. Si nous avions à dresser un plan d'éducation nationale, nous y ferions entrer toutes les conceptions justifiées par un sérieux intérêt. Dès aujourd'hui, nous sommes prêts à l'expérimentation des idées nouvelles. »

Il ne voyait que des avantages à ce que le nouvel enseignement fût à la fois secondaire et classique, à ce que les lettres françaises reçussent enfin en France leurs lettres de grande naturalisation. « Qu'est-ce à dire, s'écriait Arago en 1836, en revendiquant ce nom de classique pour l'enseignement des lettres françaises, Pascal, Fénelon, Bossuet, Montaigne, Rousseau, Voltaire, Corneille, Racine, Molière, l'incomparable Molière, seraient privés du privilège si libéralement accordé aux anciens d'éclairer l'esprit et de faire vibrer les ressorts de l'âme ? »

Les cours supérieurs institués, en 1880, dans l'enseignement spécial étaient à peu près vides, et son pauvre baccalauréat sans dot n'était courtisé par personne. Par une douce ironie, les partisans des études soi-disant désintéressées avaient accaparé pour eux seuls toutes les sanctions et montaient une garde vigilante à l'entrée de toutes les carrières.

A qui demander ces sanctions ? Au Conseil supérieur de l'instruction publique ? Mais l'enseignement moderne les attendrait encore. Conservateur par essence, le Conseil supérieur est, pour l'ordinaire, aussi rebelle aux grandes réformes qu'aux petites. Et puis il n'avait pas qualité pour ouvrir la porte des grandes administrations et des grandes écoles. Il fallait s'adresser aux ministres compétents et responsables. Rendons justice à M. Ch. Zévort. C'est à lui surtout que le baccalauréat moderne dut ses plus précieux avantages. Il comprit que si l'on parvenait à ouvrir les portes des deux grandes écoles militaires, Saint-Cyr et Polytechnique, les autres portes s'ouvriraient d'elles-mêmes. Le général Boulanger était alors

ministre de la guerre. Il accueillit très favorablement les propositions de M. Zévort avec qui il était en relations depuis longtemps. Et quand on réunit rue de Grenelle une commission composée de représentants des différents ministères, la plupart des objections tombèrent et toutes les carrières scientifiques s'ouvrirent devant le nouvel enseignement. Seul, l'accès des Facultés de droit et de médecine lui était encore interdit. Je me trompe. On se heurta à l'opposition intransigeante du directeur de l'enregistrement des domaines et du timbre, et ce fut vraiment une belle défense ! Jamais on ne put persuader à cet excellent homme qu'il fût possible d'enregistrer un bail ou un contrat de société si l'on n'avait pâli sur le premier chant de l'*Iliade* ou étudié dans le texte la descente d'Enée aux enfers. Le siège de cette administration dura dix ans, juste autant que le siège de Troie. Ce n'est qu'en 1896 qu'elle se rendit et que les « barbares » purent en forcer les portes.

Ainsi, selon l'expression de l'inspecteur général Manuel, très favorable à la réforme, les deux navires également munis et armés, l'un par les lettres anciennes, l'autre par les lettres modernes, devaient désormais sans se heurter voguer de conserve vers leurs nouvelles destinées.

En les dotant d'un organisme complet, M. Goblet voulait qu'ils eussent leur vie propre. Il songeait même à leur assigner des établissements distincts et M. Gréard, si je m'en souviens, était assez favorable à ce régime autonome. Les lycées Buffon et Voltaire à Paris devaient, à l'origine, être exclusivement réservés à l'enseignement moderne. Mais M. Duruy, grand partisan de la diversité des études, restait le champion déterminé de la communauté d'éducation, et c'est son opinion qui a fini par l'emporter.



La réforme de 1886, au lieu d'apaiser les querelles, ne fit que jeter de l'huile sur le feu. Le dualisme dégénéra vite en duel et les deux navires qui devaient suivre une route parallèle foncèrent l'un sur l'autre et se firent une guerre de corsaires. L'enseignement moderne, sauf de brillantes exceptions, recrutait difficilement son élite; l'enseignement classique ancien continuait à traîner le poids-mort d'élèves qui n'étaient pas faits pour lui et qu'un reste de préjugés attachait encore à sa fortune.

Les quelques palliatifs apportés sous le ministère Bourgeois n'avaient fait qu'atténuer la crise et bientôt, sous la pression de l'opinion, de la presse, des familles, des représentants de commerce et de l'industrie, le Parlement se saisit de la question. On

commença à envisager une nouvelle et plus profonde réforme du plan d'études et une commission d'enquête, sous la présidence de M. Ribot, reçut les dépositions des hommes les plus éminents et prit bientôt les proportions d'une vaste consultation nationale.

M. Gréard fut le premier appelé à déposer et, toujours en garde contre les exagérations, il s'appliqua à relever les critiques excessives et à remettre les choses au point. « Je ne suis pas de ceux qui croient que nous n'avons rien à faire. Loin de là. Il y a toujours quelque chose à faire. Mais il ne faut pas non plus méconnaître la portée et le résultat des réformes antérieures. » Comme le fait judicieusement remarquer Mlle Bourgain, il avait trop souvent réclamé la souplesse et la diversité des modes d'éducation pour ne pas reconnaître devant la Commission que ce n'est pas deux, mais plusieurs systèmes d'éducation qui seraient nécessaires.

Et les décisions prises à la suite de cette grande enquête paraissaient en somme répondre à ses désirs, puisqu'on donnait aux jeunes gens, après la classe de troisième, le choix entre quatre routes, — latin-grec, — latin-langues, — latin-sciences, — sciences-langues — routes convergeant vers un carrefour unique, vers un seul baccalauréat sans épithète assurant les mêmes privilèges aux élèves de toute provenance. On semblait avoir trouvé la quadrature du cercle et donné satisfaction à la fois aux partisans de l'unité et de la diversité des études. Mais ce nouveau plan était à peine adopté que M. Gréard quittait la Sorbonne, laissant à son successeur le soin de le mettre en vigueur. Atteint par un deuil cruel, il s'était familiarisé depuis longtemps avec l'idée de la retraite. Et pourtant il n'est pas téméraire de penser que la nouvelle réforme, à son avis, avait dépassé le but et justifié bien des inquiétudes.

Il craignait qu'elle ne se fît au détriment des lettres anciennes. Il redoutait un peu la prépondérance des sciences et des langues vivantes qui dominaient dans trois sections sur quatre. Le grec était menacé et, si le latin semblait moins maltraité pour l'instant, il bénéficiait en somme plutôt d'un sursis que d'un acquittement. Le latin sans le grec n'était pour Gréard qu'une demi-culture. « La culture gréco-latine, disait-il, est le fond de notre propre littérature, de nos arts, de notre histoire, de toutes nos traditions nationales. Elle a été le levain du génie français. » Réduire cette culture aux seuls élèves qui se préparaient à l'Ecole normale ou au droit, c'était, à son sens, bien imprudemment diminuer ce qu'il considérait comme l'élite intellectuelle d'un pays.

Ces craintes étaient-elles justifiées ? Le grec serait-il donc irrémédiablement perdu, la culture latine en péril ? Faut-il s'inquiéter de la complication des options multipliées à un âge où la vocation encore incertaine rend les options si difficiles ? Les études secon-

daires, confiées à tant de professeurs différents qui travaillent en ordre dispersé, finiront-elles par retrouver un centre directeur, un peu de cette belle unité qui fit la force des études anciennes ou continueront-elles d'appartenir à l'ordre des invertébrés? En un mot, les craquements qui se font entendre dans cette construction récente annoncent-ils les premières lézardes d'un édifice qui s'effondre ou les tassements d'une œuvre qui se consolide? Il est prématuré de se prononcer. Le recul manque et l'on ne peut refuser à cette dernière expérience le temps qu'on eut le tort de ne pas accorder aux expériences antérieures.

Toutes ces questions agitèrent jusqu'au bout M. Gréard. Venu à une époque où l'on s'accordait pour renverser beaucoup plus que pour reconstruire, il a été par excellence l'arbitre reconnu et autorisé, moins encore par la haute situation qu'il occupait que par les qualités éminentes qu'il y déployait. Souple, avisé, prudent, habile à amortir les chocs, à ménager les amours-propres, à calmer les impatiences, il est resté par excellence l'homme des transitions. Il voyait trop haut et trop juste pour croire à jamais fixé et figé un système d'éducation immuable dans une société qui change et se renouvelle sans cesse. Et il a préparé l'avenir appuyé sur les deux principes directeurs de sa conduite : son attachement au passé qui le portait à défendre ce qu'il avait de meilleur et d'intangible, et sa foi dans le progrès qui le trouvait tantôt résolu, tantôt résigné à tous les sacrifices.

LÉON MENTION.

Récréations grammaticales et littéraires

EXCÈS DE GRAMMAIRE

I

On ressuscitera moins difficilement tout un lot de termes disparus qu'une seule forme grammaticale ancienne et tombée en oubli.

Quelques personnes, au xviie siècle, s'exprimaient encore de la façon suivante : « Il marcha contre les ennemis *qu'il* savait *qui* avoient passé la rivière. » — « Voici une façon de parler de M. de Vaugelas, *que* je doute fort *qui* soit correcte » (Thomas Corneille). — « C'est un temps de confusion et de trouble, *qu*'on souhaiteroit *qui* n'eust jamais esté. » — « Un jeune garçon *qu'*on lui disoit *qui* avoit un beau naturel » (Racine).

Ce vieux tour, assez bizarre, commençait à étonner ceux-mêmes qui continuaient de s'en servir. En vain Thomas Corneille, Vaugelas, l'Académie française cherchent à l'expliquer. « C'est, concluent-ils après y avoir perdu leur latin, une irrégularité de construction dont on ne peut rendre raison qu'en disant que l'usage l'a ainsi voulu. »

Comme cette construction irrégulière « choquait beaucoup les oreilles délicates », les grammairiens conseillaient de lui substituer l'infinitif et de dire, par exemple : « Les ennemis qu'il savoit avoir passé la rivière. » Le Père Bouhours approuve : « Le soleil, que les mathématiciens disent estre bien plus grand que la terre, » au lieu de : « qui est bien plus grand ». Mais la correction n'était point heureuse; car la lourdeur de la tournure infinitive rit moins à nos oreilles que le ricochet, amusant plutôt que dur, du relatif.

Sans trouver eux-mêmes l'explication de l'étonnante syntaxe, les lettrés du xviie siècle, par les remarques qu'ils ont faites et par les exemples qu'ils ont donnés, ont aidé ceux du nôtre à la découvrir.

Bouhours écrit : « Si l'on parloit selon la règle, on diroit :

« Le soleil, que les mathématiciens disent *qu'il* est plus grand que la terre. » A ce singulier exemple il ajoute cette réserve plus singulière encore : « Mais cette construction seroit bien choquante, *quelque régulière qu'elle fust.* »

Dans un discours qui fut servi à Louis XIV par l'abbé Colbert pour le complimenter sur la révocation de l'édit de Nantes, mais qui est, dit-on, de la cuisine de Racine, l'orateur flagornait le roi en ces termes : « Sans cela (sans l'édit de révocation), votre règne, *que* le ciel a voulu *qui* fût un règne de merveilles, auroit manqué de son plus bel ornement. » Cette platitude a un intérêt grammatical, à cause d'une variante du texte. Il portait d'abord : « Votre règne que le ciel a voulu *qu'il* fût un règne de merveilles, » et le changement de *qu'il* en *qui* est une correction postérieure.

L'auteur des *Provinciales* écrit : « Mais après tout, mon Père, à quoi avez-vous pensé de donner le nom de suffisante à une grâce *que* vous dites *qu'il* est de foi de croire *qu'elle* est insuffisante en effet? » J'ignore si au lieu de : « qu'elle est insuffisante », on lit : « qui est insuffisante » dans certaines éditions; mais *qu'elle* ou *qui*, n'importe; c'était la même chose, la même syntaxe, la même phrase tournée avec la même élégance légère dans les deux cas.

Rien n'est plus fameux que la première ligne des *Caractères* : « Tout est dit, et l'on vient trop tard depuis plus de sept mille ans qu'il y a des hommes et *qui* pensent. » Ne perdons point l'équilibre de notre jugement devant les insondables abîmes de ce *qui*. *Qui pensent* et *qu'ils pensent, qui* et *qu'ils,* sont ici tellement identiques, que l'argot des « potaches » dirait : « C'est kif-kif! » et le fait est que La Bruyère s'est soucié comme d'une guigne de la préférence que le choix de *qui* semble marquer. La preuve qu'il n'y a pas pensé une seconde, c'est qu'il écrit *qui* sans y prendre garde en maint endroit où *qu'il* serait évidemment la bonne leçon : « Ce *qui* lui faut » (lettre du 3 avril 1685, à Condé). — « Vous avez la plus fertile imagination *qui* soit possible de concevoir » (lettre à Santeul). — « Il est impunément dans sa province tout ce *qui* lui plaît d'être. » (*De quelques usages*, § 62). — « Il semble qu'il y ait plus de ressemblance dans les poèmes de Racine, et *qui* tendent un peu plus à une même chose. » (*Des ouvrages de l'esprit*, § 54) [1].

1. Il y, a dans les *Remarques* de Vaugelas (tome I, page 375 de l'édition Chassang) une phrase inintelligible par sa longueur et par ses pronoms relatifs enchevêtrés. Je me demande si un des *qui* ne doit pas être entendu au sens de *qu'il*, et si cette traduction ne donnerait pas la clef du rébus. Je souligne le *qui* en question. Il s'agit des rimes dans la prose : ... « Il faut nécessairement avouer

Dans la langue populaire et dans celle des écrivains plaisants du xvi[e] siècle, l'emploi de *qui* pour *qu'il* devient drôlatique :

« Le lèchevin (l'échevin) fu si afflable *qui* le renvoyi sain et sauf » (*Agriable conférence de deux paysans*, 1649) [2].

Bonaventure des Périers écrit : « Et suis esmerveillé *qui* ne se soit encore trouvé roy, ni prince, ni seigneur... » Et encore : « Un des gentilshommes de la Beauce que l'on dit *qui* sont deux à un cheval quand ils vont par pays. »

A toi, Rabelais, la balle : « Je croy *qui* nous forge icy quelque langage diabolique, et qu'il nous charme comme enchanteur » (livre II, chap. 6). Cette leçon est celle de l'édition de 1542 faite par François Juste. Plus tard, un autre éditeur, Pierre de Tours, corrigea la faute de *qui* (qui n'était pas précisément une « coquille », mais une curiosité de syntaxe ou plutôt de phonétique [3]) et imprima : *qu'il*. On peut voir les deux textes en regard l'un de l'autre, à la page 90 du magnifique volume où M. Pierre-Paul Plan nous a récemment donné le *Catalogue raisonné, descriptif et figuré des Éditions de Rabelais de 1532 à 1711*. (Paris, Imprimerie nationale, 1904).

Donc, à l'origine de la locution bizarre dont le dix-septième se servait encore couramment, mais avec surprise, avec doute, sans y tenir par un choix judicieux, sans la comprendre même, et en la laissant volontiers s'éteindre dans l'oubli, il n'y a pas autre chose qu'une prononciation vicieuse. Caduc au siècle de Voltaire, absolument tombé au siècle de Victor Hugo, ce ricochet archaïque de *que* et de *qui*, si quelque antiquaire s'était avisé d'en restaurer le jeu, aurait eu l'air d'une ignorance barbare ou enfantine de la langue française.

Cependant deux grands critiques littéraires de notre époque n'ont pas redouté cette apparence.

L'un écrit : « Pour retenir quelque chose des vertus éducatrices *que* nous persistons à croire *qui* sont celles du latin. »

que de sa nature la rime n'est point une chose vicieuse, ni dont le son offense l'oreille, et qu'au contraire elle est délicieuse et charmante, mais que le Génie de notre langue l'ayant une fois donnée en appanage, s'il faut ainsi parler, à la Poésie, il ne peut plus souffrir que la prose, comme j'ay dit, l'usurpe, et passe les bornes qu'il leur a prescrites, comme à ses deux filles, qui neantmoins sont si contraires l'une à l'autre, *qui* les a séparées, et ne veut pas qu'elles ayent rien à desmesler ensemble. »

2. *Le langage populaire de Paris*, par Ch. Nisard, p. 328.

3. M. Edmond Huguet l'a clairement montré dans sa thèse sur la syntaxe de Rabelais. Il signale un fait de phonétique tout pareil dans un certain emploi de l'*y* : « De ce travail *y* ne leur souvient. » — Les ricochets de *qui... qu'ils* remontent loin dans l'histoire de la langue. Voyez le tome I du grand ouvrage de F. Brunot (Librairie Armand Colin), pages 339, 430, 466, etc., pour divers exemples tirés du moyen âge.

L'autre : « La théorie de l'amour, de Schopenhauer, *que* vous savez *qui* est une chose étonnante. » Et encore : « *Ce que* je ne suis pas sans craindre un peu *qui* ne soit le vrai. »

Ni à l'école ni au lycée ces messieurs n'ont appris à s'exprimer d'une façon si extraordinaire. Ils ont découvert plus tard, dans les vieux auteurs, ces gentillesses-là, et ils ont eu besoin d'entraînement pour prendre l'habitude d'écrire de la sorte. On n'y arrive pas du premier coup. Le pli formé, ils n'ont pu s'en défaire; car on comprend que cet exercice amuse, et c'est pourquoi j'ai grand soin de m'en abstenir, de peur de ne plus pouvoir m'en passer, si je m'y mettais une bonne fois. Mais personne ne s'est laissé séduire par leur exemple. Quel but se sont-ils proposé? On perd probablement sa peine, quand on essaie de rendre la vie à une bonne tournure grammaticale qui est morte; on perd certainement sa peine — et c'est bien fait — quand cette tournure est morte parce qu'elle ne méritait pas de vivre. Donc leur travail est vain, mais leur plaisir est réel. Quelle bonne farce, lorsqu'on a bien étonné les gens du monde et bien scandalisé les instituteurs primaires, de pouvoir leur dire : — Ignorants! ce français, *que* vous croyez *qui* est de la mauvaise piquette gâtée, est du classique de derrière les fagots!

II

J'entends par *Excès de grammaire* diverses erreurs : soit une syntaxe correcte, mais lourde, affectée et pédante; soit l'érudition superficielle des puristes et des petits historiens de la langue; soit enfin (ou d'abord) l'effort stérile des Dons Quichottes de la grammaire française rompant des lances pour des formes évanouies. Il convient, d'ailleurs, de distinguer les formes vraiment regrettables de celles qui ne valaient pas cher. L'absurdité est double, elle est complète, quand le chevalier errant se bat pour de vieux moulins à vent délabrés qu'il prend pour des palais superbes ou des maisons logeables, et c'est le cas de l'étrange syntaxe du XVIe siècle que nous avons étudiée comme entrée de jeu.

Voici une tournure encore plus saugrenue : « Tout de même, dans mon temps, j'aimais mieux qu'on me retînt *que non pas qu'on me dît* de m'en aller. »

Il est vrai que Vaugelas s'était exprimé à peu près de même : « Ils tiennent plus de l'architecte et du masson *que non pas* de l'orateur. » Mais Thomas Corneille estime qu' « on ne sauroit employer avec grâce ces mots superflus », et l'Académie

française déclare formellement qu' « il faut les supprimer ».

Cependant il y a une différence entre la tournure de Vaugelas et celle de son imitateur. Dans la plus ancienne, — type classique d'un langage encore vivant chez les paysans charentais et sans doute aussi chez d'autres, — les mots *que non pas* sont hors de la construction et ne servent absolument à rien; il suffit de les laisser tomber pour avoir une phrase allégée, non moins claire, plus française. L'autre tournure, dont je cite en note un vieil exemple tiré du même grand grammairien classique [1], est une masse beaucoup plus cohérente et solide; on ne saurait pratiquer dans la phrase aucun retranchement superficiel : il faut tout démolir de fond en comble. Eh bien! démolissons tout. Lorsqu'on va s'engager dans un mauvais pas d'où l'on voit qu'on ne pourra sortir sans patauger à travers un marécage, il n'y a qu'à prendre un autre chemin.

Les classiques du XVII[e] siècle eurent tort de croire qu'ils pouvaient, en toute sécurité, faire, dans les phrases construites avec *que non pas que,* la suppression voulue par l'Académie; ils ne se sont pas aperçus qu'il y a, dans ces imprudentes aventures, de tels enchevêtrements de syntaxe, qu'on risque de n'échapper aux longueurs que par l'incorrection. Ces vers du *Tartufe* sont incorrects :

J'aimerais mieux souffrir la peine la plus dure
Qu'il eût reçu de moi la moindre égratignure.

Il faudrait : « Que non pas qu'il eût reçu... », tour impossible en vers, inélégant en prose, affreux toujours et partout. « Il ne manque plus que vous l'excusiez! » écrit Hector Malot dans un de ses romans. Aucune apologie tirée du besoin d'aller vite en besogne, sans tant commenter ce qu'on lit, ce qu'on écrit ou ce qu'on mange, ne pourra me faire avaler cette arête. Il fallait absolument allonger et dire : « Il ne manque plus que cela, que vous l'excusiez! » On peut sans grande difficulté ne voir qu'une ellipse dans ce vers des *Femmes Savantes :*

Jusqu'au chien du logis il s'efforce de plaire;

mais, dans certains vers de Corneille, dans certaines phrases

1. Au mot *celle-là*, à propos d'un emploi de ce pronom où *celle* lui paraît préférable, Vaugelas écrit : « Qui oseroit nier qu'il ne soit mieux dit en prose et en vers : « qu'il soit une amour plus forte que celle que je vous porte », *que non pas que* « celle-là que je vous porte? »

de Bossuet, la suppression d'un *que*, aussi nécessaire qu'il est encombrant, est moins une ellipse qu'un solécisme :

> Plutôt, plutôt la mort que mon esprit jaloux
> Forme des sentiments si peu dignes de vous !
>
> (*Nicomède*, v, 3.)

« Il ne craint rien tant que le bruit et la vie du siècle vienne troubler ou interrompre ce repos caché et intérieur » (*Deuxième panégyrique de S[t] Joseph*). — « Il n'est rien de plus véritable que le pontife doit sacrifier d'un esprit tranquille. »

Comment fallait-il dire? Je ne sais, ce n'est point mon affaire, mais tout autrement, à coup sûr; et d'abord il fallait ne point s'embarquer dans un détroit dangereux où il ne peut y avoir de salut pour la syntaxe à la fois et pour le bon style. Respectons la grammaire, mais plus encore la langue, et rappelons-nous la parole d'or de Quintilien : *Aliud est grammatice, aliud latine loqui*, c'est-à-dire (traduction libre) : en supprimant certains *que*, vous serez incorrect; en les exprimant, vous serez gauche... « Ne soyez l'un ni l'autre », disait Nicomède, soyez français.

PAUL STAPFER.

(A suivre.)

Nécrologie

O. HAMELIN

C'est une perte irréparable que viennent de subir chez nous l'enseignement supérieur de la philosophie et la philosophie même.

Le déplorable accident qui sur une petite plage des Landes a enlevé à la vie Octave Hamelin, victime de son dévouement, a enlevé du même coup à la Sorbonne un maître qui lui faisait le plus grand honneur, un maître qui le fut dans la plus pleine acception du mot. Dès ses débuts à la Faculté de Bordeaux, où il professa pendant près de vingt ans, Hamelin conquit une autorité qui alla toujours croissant, et qui n'eut pas de peine à manifester plus tard dans d'autres milieux, à l'École normale et à la Faculté de Paris, quels solides mérites l'avaient établie. Ses élèves allaient à lui avec la plus reconnaissante admiration, sachant bien qu'ils ne trouveraient dans son enseignement rien que de rigoureusement vérifié, de minutieusement examiné, de fortement conçu ; et telle était sa réputation que de tous les côtés des jeunes gens qui n'étaient pas ses élèves réguliers recherchaient le bénéfice de l'avoir tout de même pour maître en se procurant les notes de ses cours. Au fait, Hamelin n'aurait pas consenti à paraître même une fois devant ses auditeurs sans leur apporter sur les questions qu'il devait étudier le maximum de ce que pouvaient fournir son labeur d'investigation érudite et son effort de réflexion personnelle ; jusqu'à la forme de ses leçons et de ses commentaires, il ne voulait rien laisser au hasard de l'improvisation. Or ce qu'il donnait ainsi sans compter, c'était une connaissance merveilleusement sûre et chaque jour plus étendue des doctrines philosophiques, une connaissance qui n'était pas seulement puisée aux sources, mais qui était encore vivifiée par une admirable intelligence de philosophe; c'était donc, avec la science des systèmes, tout un ensemble coordonné d'idées neuves ou renouvelées, destinées à leur tour à s'épanouir en doctrine. Car Hamelin, précisément parce qu'il était très respectueusement attaché aux grandes philo-

sophies du passé, n'estimait pas que l'on dût se borner à les comprendre du dehors, comme des œuvres périmées et désormais sans action; les comprendre véritablement, c'était, selon lui, les continuer. De là le caractère de sa récente thèse de doctorat sur *les Éléments principaux de la représentation* ; cette thèse qu'il avait entreprise au commencement de sa carrière, mais que son dévouement professionnel et d'infinis scrupules de pensée lui rendirent si difficile à mettre au jour, ce n'était rien moins que l'essentiel de la spéculation philosophique de tous les temps, mais dégagé, reconstitué et enrichi par un homme de notre temps. Aristote, — cet Aristote qu'il connaissait comme pas un — Kant, Hegel, Renouvier s'y retrouvaient, mais dans la mesure où leurs conceptions étaient capables de se prolonger et de s'ordonner dans un esprit très sincèrement soucieux des questions nouvelles et très sérieusement informé de l'état actuel des sciences. Si les générations futures s'inquiètent de la condition et de la direction de la pensée métaphysique à notre époque, nul doute qu'elles ne doivent avant tout requérir le témoignage de l'œuvre profonde et vigoureuse d'Hamelin.

Pour avoir médité et poursuivi cette œuvre sans relâche et sans distraction, il fallait à Hamelin une confiance aussi imperturbable que hardie dans la puissance de la raison philosophique. Cette confiance fut l'âme de sa vie spirituelle et l'énergique soutien de son immense effort ; elle lui inspirait, comme on l'a bien noté [1], une insurmontable aversion pour tous les dilettantismes, pour toutes les façons frivoles ou étourdies d'user de l'intelligence. Lui n'employa jamais les admirables ressources de son esprit qu'à se faire un idéal très haut et très sévère de sa tâche d'homme et de penseur, et qu'à y tendre sans défaillance. Il est d'autant plus douloureux de songer à l'arrêt brutal que viennent de rencontrer tant d'éminentes qualités qui pouvaient tant servir encore, et qui ne demandaient qu'à servir.

VICTOR DELBOS.

1. M. Emile Durkheim, dans le *Temps* du 18 septembre 1907.

Bibliographie

LITTÉRATURE FRANÇAISE

De Beaurepaire-Froment. — Bibliographie des chants populaires français. Édition de la Revue du traditionnisme, Paris, br. in-12, 1906.

Travail curieux et qui sera utile. M. de Beaurepaire-Froment s'est appliqué, dans une courte préface, à définir le domaine de sa recherche. Il a rejeté des recueils de *belles chansons* du xvie siècle et de *brunettes* du xviiie; il a rejeté aussi les chansons historiques comme celles du recueil de Le Roux de Lincy et de G. Raynaud et G. Paris. J'aurais aimé qu'il précisât à quoi il reconnaît un *chant populaire*. Que signifie la formule : « caractère exact de composition populaire et de transmission traditionnelle » ? Cette seconde condition se comprend; mais quel sens attribuer aux mots « composition populaire » ? Désignent-ils un caractère esthétique de simplicité conforme à une certaine idée de la vie ou de l'âme populaires? Indiquent-ils l'origine réelle? La chanson populaire sera celle qui aura le peuple pour auteur ; mais le peuple est-il auteur? L'a-t-il jamais été? Si l'on met, au lieu du peuple, un individu du peuple, à quoi reconnaît-on que tel individu, comme étant du peuple, fait de la poésie populaire, tel autre non ? A ce qu'il ne fait pas profession de composer ? Critérium incertain. A ce que son œuvre est anonyme ? Critérium insuffisant. A ce qu'elle exprime l'esprit du peuple ? C'est revenir au caractère esthétique. J'avoue ne pas comprendre pourquoi certaines chansons du recueil G. Paris et G. Raynaud sont moins « populaires » que certains Noëls indiqués dans cette Bibliographie. La *Marseillaise*, l'*Internationale*, certaines chansons de Béranger et de P. Dupont, certains cantiques catholiques, ne sont-ce pas des chants populaires ? Le peuple, ou de larges groupes de peuple, pendant des années et des générations, les ont chantés; la transmission a bien été traditionnelle, populaire et non savante, lors même que le secours de l'écriture ou du livre y était employé. Et si l'imprimerie a sauvé les noms des auteurs et ôté aux œuvres le prestige, la saveur de l'anonyme, les masses qui les chantaient se sont-elles jamais souciées de ces auteurs? Ne se sont-elles pas servi de ces chants exactement comme, dans des temps plus anciens, d'autres foules se sont servi des rondes et des Noëls anonymes ? Toutes ces questions sont fort embarrassantes. Je me demande si dans les sociétés où existent des inégalités sensibles de culture, les seuls signes valables de la poésie populaire ne sont pas la profondeur de pénétration et l'aire de diffusion, avec la transmission traditionnelle, soit purement orale, soit appuyée sur des cahiers manuscrits et sur des imprimés à bon marché.

Auguste Molinier. — Les sources de l'histoire de France, des origines aux guerres d'Italie. Alphonse Picard et Fils, 6 vol. in-8°, 1901-1906.

Je signale aux littérateurs cette publication où ils trouveront éparse une bibliographie de l'histoire littéraire La table qui forme le 6e volume permet de l'y saisir aisément. C'est un instrument qui peut nous rendre de grands services.

Louis Delaruelle, docteur ès lettres. — **Guillaume Budé; les origines, les débuts, les idées maîtresses.** Paris, librairie Honoré Champion, 1907, in-8°.

M. Delaruelle a dédié cette thèse de doctorat à M. P. de Nolhac dont il est un des meilleurs élèves. Elle constitue une contribution importante à l'histoire de l'humanisme dont M. de Nolhac a été chez nous le véritable promoteur. M. Delaruelle nous offre des recherches très bien conduites sur la première époque et la formation de l'humanisme français, et sur la famille et la vie de Budé. Sans surfaire son personnage, il met en lumière le rôle qu'il a tenu dans la préparation de la Renaissance.

Il étudie dans ce volume, qui sera suivi d'un second, les *Annotations aux Pandectes* et le *De Asse*, il en montre l'importance dans l'histoire des études juridiques et archéologiques. Dans les digressions de ces deux ouvrages, il atteint les idées générales et, si l'on peut ici employer un si grand mot, la philosophie de Budé. Un dernier chapitre est consacré au recueil d'apophtegmes d'où sortira l'*Institution du Prince*. Il est aisé de médire de Budé. Ce ne fut pas un grand esprit; ce n'était qu'un grand savant. Il ne comprit pas qu'il tuait la langue latine en la ramenant à la pureté classique, qu'il mettait hors d'usage le droit romain en l'expliquant exactement; que c'étaient toutes ces altérations barbares, toutes ces interprétations fausses qui mêlaient, adaptaient la langue latine et le droit romain à la vie moderne. Et ainsi Budé a travaillé pour un résultat qu'il ne souhaitait pas, qu'il eût détesté s'il l'avait prévu. Mais n'est-ce pas le cas de beaucoup de personnages historiques? Quel est l'homme qui a fait ce qu'il a voulu, exactement, et n'a point été dépassé ou contredit par les conséquences de son œuvre? Budé a fait avec maîtrise la tâche qui était devant lui. Il a eu une conscience, un talent de spécialiste. Il n'a point aimé à regarder beaucoup hors de son sillon, ne s'est pas longtemps ému de ce qui n'importait pas à ses études, et ne s'est pas douté ni inquiété de ce qui était au delà du but prochain qu'il s'était assigné. Il lui a semblé mauvais qu'on parlât français en latin, et qu'on trouvât dans les *Pandectes* les doctrines qui n'y étaient pas. Il avait raison. Il a fait une œuvre de bon sens, de bon goût et de bonne foi. Il a aidé la vie moderne à se dégager des moules antiques qui la gênaient; ce n'était pas ce qu'il voulait, mais c'est ce qu'il a fait, et ce n'est pas à nous de lui en savoir mauvais gré. N'oublions pas enfin le service que les humanistes ont rendu à la littérature française; ils ont rapproché l'antiquité de leurs contemporains et la leur ont exposée, éclaircie, rendue accessible et familière, et c'est bien souvent par eux, à travers leurs œuvres, que la connaissance des écrivains en langue vulgaire s'est alimentée, leur sensibilité excitée. Je ne dispute pas ici si ce fut un bien que notre littérature imitât l'antique. Du moment qu'elle l'a fait, j'accepte le fait, et dès lors l'humanisme me devient intéressant comme une source importante à côté des œuvres originales de l'antiquité. Nous ne tiendrons vraiment l'histoire de la littérature française de la Renaissance que lorsque l'histoire de l'humanisme aura été faite. M. Delaruelle, par sa bonne étude sur Budé, nous aide à mieux comprendre notre Rabelais et les origines de la Pléiade.

Répertoire analytique et chronologique de la correspondance de Guillaume Budé, par **Louis Delaruelle**, maître de Conférences à la Faculté de Toulouse. Toulouse et Paris, in-8°, 1907.

Les 175 lettres connues de G. Budé ont été classées et analysées par M. Delaruelle, qui a très soigneusement dégagé du texte tout ce qui est fait et renseignement positif. Il a, par une annotation abondante et précise, éclairci tout ce qui concerne les événements et les personnes. Ce petit travail est ainsi une mine très riche d'informations sur le mouvement intellectuel et érudit des années 1518-1536. — L. 126, M. Delaruelle n'a pu, malgré son effort, identifier la localité que Budé désigne par les mots : ἐν κομπενδιῷ. Il me semble qu'il n'y a pas à hésiter. C'est Compiègne, *Compendium*. Mais comme M. Delaruelle a noté un peu plus loin que le roi, avec lequel marchait Budé, n'arriva à Compiègne que le 26 novembre (1521), il faut dater la lettre du 27 novembre, et non du 27 octobre, comme avaient fait les éditeurs.

Louis des Masures. — Tragédies saintes. David combattant, David triomphant, David fugitif. Édition critique publiée par **Charles Comte.** (Société des Textes Français Modernes). Ed. Cornély et Cie, éditeurs, 1907, in-12.

M. Charles Comte suit en général le texte de Perrin, Genève, 1566. Il donne les variantes d'Anvers 1582, Genève 1583, Paris 1587 et 1595. On lira avec plaisir dans cette édition si soignée et correcte les trois pièces de des Masures. Elles ne ressemblent guère à la tragédie du XVIIe siècle ; les beautés pour cela n'y manquent pas, beautés lyriques, et même beautés dramatiques, si l'on ne restreint pas le sens du mot *drame* aux éléments qui permettaient à Sarcey d'entrevoir Scribe dans Corneille et Dennery dans Sophocle.

Frédéric Lachèvre. — Le Prince des libertins du XVIIe siècle. Jacques Vallée des Barreaux. Sa vie et ses poésies, 1599-1673.

Le livre d'amour d'Estienne Durant pour Marie de Fourcy marquise d'Effrat. Méditations de E. D., réimpr. sur l'unique exemplaire connu, précédées de la vie du poète par Guillaume Colletet et d'une notice par **Frédéric Lachèvre.**

Poètes et goinfres du XVIIe siècle. La chronique des chapons et des gélinottes du Mans, d'Etienne Martin de Pinchesne, publiée sur le manuscrit original de la Bibliothèque Nationale par **Frédéric Lachèvre**. 3 vol. in-8°, Paris, librairie Henri Leclerc, 1907.

Ces trois volumes éclairent des coins curieux du XVIIe siècle. M. Lachèvre a reconstitué diligemment la biographie du libertin des Barreaux et rassemblé pour la première fois ses poésies, dont quelques-unes lui sont rendues par des conjectures ingénieuses et vraisemblables. Le libertin des Barreaux évita l'aventure de son grand oncle Geoffroy Vallée qui fut brûlé. Moins heureux fut Estienne Durant qui fut roué et brûlé ; il avait fait un libelle contre le connétable de Luynes. M. Lachèvre a complété la vie de ce pauvre diable que nous avait laissée Colletet, et il lui a

rendu l'honneur du très rare volume qu'on avait à tort attribué à Gilles Durant. Sans avoir un grand talent, Estienne Durant a une certaine netteté ferme ou gaillarde qui fait parfois songer à Maynard. Etienne Martin de Pinchesne, neveu de Voiture, ne risqua jamais de flamber; rien de plus innocent que ses gaietés. Les poésies qu'il envoie à Costar sont l'œuvre d'une société de bons vivants, Charpentier, La Ménardière, Claudine et Guillaume Colletet, etc. L'histoire littéraire trouve à y glaner. Pinchesne et ses amis nous aident à comprendre les origines et la qualité du *Repas ridicule* de Boileau. L'esprit des « modernes » s'annonce dès ces années 1657-1658 par quelques plaisanteries sur Homère (p. 78 et 191). On comprend mieux aussi la portée des attaques de Boileau contre Chapelain, quand on rencontre cet avis de Costar à Pinchesne : « L'auteur de la Pucelle a une vertu si rare et un si grand nombre d'amis importants qu'il doit estre inviolable à la satire » (p. 105). Et les historiens de notre théâtre liront avec intérêt cette phrase : « Au lieu que nos comédiens du Marais ou de l'Ostel de Bourgogne ne mettent que de méchants masques, ou s'ils n'en mettent point du tout, c'est tous jours le même visage qui tantôst est Ajax, tantôst Ulisse, etc. » (p. 141). J'oubliais de dire que M. Lachèvre nous a donné des notices instructives sur les amis et convives qui aident Pinchesne à consommer les chapons et gélinottes de Costar.

Émile Magne. — Femmes galantes du XVII[e] siècle. Madame de Villedieu (Hortense Desjardins), 1632-1692. Documents inédits et portrait. Paris, Société du Mercure de France, in-18, 1907.

Dans cet agréable et vivant essai, l'auteur a employé d'abondantes et curieuses recherches. Il remet en lumière la physionomie d'une femme qui fut mieux qu'une « femme galante », et qui ne manqua point de talent littéraire. Je suis un peu fâché que, pour rendre son érudition moins austère, M. Magne l'ait mêlée d'un peu trop d'hypothèses. On est un peu surpris de le voir çà et là donner forme de faits authentiques dans son texte à des interprétations ou conjectures dont ses notes déclarent l'incertitude. On ne peut s'empêcher aussi de se défier d'une psychologie qui souvent reconstruit uniquement par des vraisemblances générales les états de sentiment de M[lle] Desjardins. Je n'aime enfin qu'à moitié le procédé qui consiste à suppléer avec des guides ou des descriptions d'Alençon, Amsterdam ou Spa, aux insuffisances des documents particuliers, et à nous figurer ce que le personnage dut sentir ou penser devant des monuments ou des lieux sur lesquels il ne nous a pas laissé ses impressions. M. Emile Magne me paraît n'être pas tout à fait revenu de la chimère de l'*histoire-résurrection*. S'il est jeune, comme je le pense, je lui souhaite d'essayer la méthode plus réservée qui ne restaure pas les ruines du passé, et se contente de tracer exactement le dessin de la connaissance actuellement possible. Il verra qu'avec une apparence moins brillante et plus sèche, cette méthode nous conduit plus avant dans la vie et plus près de l'âme des époques disparues.

G. Michaut. — La Bérénice de Racine, Paris, Société française d'imprimerie et de librairie, in-12, 1907.

M. G. Michaut nous offre sur l'art de Racine une étude très solidement documentée et, ce qui n'est pas moins essentiel en pareille ma-

tière, d'un goût très fin et pénétrant. Ses analyses des deux rôles de Titus et de Bérénice sont excellentes. Très judicieuse aussi sa critique de la tradition qui veut que la duchesse d'Orléans ait donné à Racine le sujet de sa tragédie. Il suffit de remarquer que nous ne la rencontrons que près de cinquante ans après la représentation de *Bérénice* : nous ne pouvons donc y voir autre chose qu'un *on dit*. C'est là la raison décisive : je suis moins frappé de tout ce qu'ajoute M. Michaut pour nous convaincre que le fond du récit lui-même est invraisemblable. Je fais aussi des réserves sur tout ce que M. Michaut a voulu tirer, par la récusation de la légende, du choix que Racine a fait du sujet de *Bérénice*, sur le changement qu'il croit entrevoir à partir de 1670 dans l'intérieur de Racine et sur cette préparation de conversion dont les indices m'apparaissent bien peu distincts, sur l'importance enfin qu'il confère à la tragédie de Bérénice, dont il fait l'expression caractéristique et parfaite de l'art et du génie de Racine. Il y a dans tout cela une construction que je ne puis m'empêcher d'estimer un peu aventureuse. Racine, ayant appris d'une façon ou d'une autre que Corneille avait choisi le sujet de *Bérénice*, s'est mis en tête de le traiter aussi, non parce que c'était pour lui le sujet idéal, où il pouvait se révéler tout entier et tout pur, mais parce que son vieux rival le traitait, et parce qu'il lui gardait une forte rancune de l'affaire de *Britannicus* : dans la disposition où il était, il eût bien pu essayer sa poétique et son art sur *Attila* ou sur *Suréna* aussi bien que sur *Bérénice*, si c'était un de ces sujets-là que Corneille à ce moment eût entrepris. Quelles que soient d'ailleurs les hésitations que j'éprouve en présence de la thèse de M. Michaut, elle lui aura été l'occasion de préciser et d'éclaircir avec goût et avec érudition une foule de questions relatives à Racine et à son théâtre. — En appendice, M. Michaut a eu la bonne idée de réimprimer quelques pièces de critique contemporaines de la tragédie : les deux dissertations de l'abbé de Villars, et la réponse attribuée à Subligny ou à l'abbé de Saint-Ussans, la comédie satirique *Tite et Titus ou les Bérénices*, et les lettres où Bussy-Rabutin et Mme Bossuet causent de l'œuvre de Racine.

Henry Tronchin. — Un médecin du XVIIIe siècle, Théodore Tronchin, 1709-1781, d'après des documents inédits. Paris, Librairie Plon, Nourrit et Cie, et Genève, Librairie Köndig, 1906, in-8.

Une chose emporte tout dans ce volume : la richesse de la documentation inédite, lettres du docteur Tronchin, lettres de J. B. et J.-J. Rousseau, Voltaire, Quesnay, Diderot, Buffon, etc. M. Henry Tronchin a présenté ces documents avec un agrément aisé, et avec une entière probité. Il était inévitable qu'il fût un peu plus indulgent que de raison au docteur Tronchin, un peu plus sévère que de raison à ceux que le docteur Tronchin a mal jugés. Je le reprocherais à tout autre qu'à lui. Son nom m'oblige à remarquer moins les ombres qu'il a omises que celles qu'il a indiquées : il a été aussi impartial qu'une très légitime piété le permettait.

Le lecteur pourra sans peine, sur son rapport, mettre les choses au point. Je vois dans le docteur Tronchin un remarquable praticien et hygiéniste qui fit de la psychothérapie à une époque où l'on ne savait ce que c'était que cet art; un médecin à la mode qui mérita d'y être, et qui eût le savoir-faire sans lequel le mérite n'est jamais ou n'est pas longtemps à la mode; un homme sérieux et grave qui, pour des raisons,

je veux bien, honorables, aima le succès et l'argent, et vécut pour le profit dans un monde qu'il n'aimait pas; un honnête homme, ferme croyant et dévot zélé, qui eut cette facilité à distribuer les épithètes de fripons et de scélérats, cette dureté tranquille des honnêtes gens et des dévots à l'égard de ceux dont ils se croient le droit de mépriser les opinions ou les actes; un conservateur convaincu qui fit à sa patrie le sacrifice de la planter là pour aller vivre à Paris, quand les choses n'y allèrent plus à son gré et que la défaite de ses opinions menaça son repos. Je ne contesterai pas à M. Henri Tronchin ses jugements sur les relations de Rousseau ou Voltaire avec le docteur Tronchin: le lecteur fera lui-même ses réflexions. Je ne sais, pour moi, à qui je dois être le plus sévère, à Voltaire, brouillé avec Rousseau, qui publie dans le *Sentiment des citoyens* que l'auteur de *l'Emile* a exposé ses enfants à la porte d'un hôpital, ou au docteur, ancien ami de Rousseau, qui applaudit à cette révélation. Et je me demande comment l'indiscret et rancunier Voltaire à qui Jean-Jacques n'avait jamais fait de confidences, savait la chose. De qui pouvait-il la tenir, sinon d'un des anciens amis du citoyen, d'un qui eût été assez intime pour recevoir un tel aveu? Et l'on a peine à ne pas penser à Tronchin, qui est en relation si fréquente avec Ferney, quand on le voit se réjouir si fort que le masque de vertu « du méchant » lui ait été arraché. En tous cas, il faut chercher dans un petit cercle de Génevois. Voltaire lança publiquement la boue au visage de Rousseau : un honnête homme, incapable d'un tel geste, la lui avait mise discrètement dans la main. L'insulte vint de lui : la trahison est d'un autre, qui demeura dans la coulisse.

Émile Zola. — Correspondance : Lettres de jeunesse : Paris, Bibliothèque-Charpentier, in-18, 1907.

Peu de détails biographiques, pas d'anecdotes ; rien que des sujets de travaux, des exposés d'idées, des dissertations d'esthétique littéraire. La culture de Zola n'est pas délicate : son esprit n'est pas affiné, son expression est lourde, verbeuse, empâtée. Mais quelle nature honnête, saine, courageuse ! Quel désintéressement, quel dédain de l'aisance et des biens matériels ! Dès 20 ans, Zola vit pour son idéal, se dévoue à sa tâche littéraire. Il se juge sans complaisance, avec un bon sens franc et sûr, comme il juge ses amis. A 20 ans, il est sentimental, idéaliste, poétique, lyrique, imprégné de Musset et de Michelet : il rêve un poème sur Jeanne d'Arc : il malmène le *réalisme*. On le voit à la fin des lettres à Baille, vers ses 22 ans, se détacher du romantisme; il est « dégoûté des épithètes oiseuses, des tirades à effets, des antithèses hurlant dans leur accouplement. » Alors « Molière devient son maître ». Si l'on sait ne pas juger du volume par l'agrément, on y trouvera un intérêt sérieux : on pénétrera les origines et le secret de l'œuvre future de Zola.

P. Saint-Yves. — Le miracle et la critique historique (Bibliothèque de critique religieuse.) Paris, Émile Nourry, 1907, in-18.

H. Loriaux. — L'autorité des Évangiles. Question fondamentale. (Bibliothèque de critique religieuse.) Paris, Émile Nourry, 1907, in-18.

Antoine Dupin. — Le dogme de la Trinité, dans les trois

premiers siècles. (Bibliothèque de critique religieuse.) Paris, Émile Nourry, 1907, in-18.

H. William Gibson. — L'Église libre dans l'État libre. Deux idéals. Lamennais et Grégoire de Blois. (Bibliothèque de critique sociale.) Paris, Emile Nourry, 1907, in-18.

L'abbé Jehan de Bonnefoy. — Les leçons de la défaite ou la fin d'un catholicisme. (Bibliothèque de critique sociale.) Paris, Em. Nourry, 1907, in-18.

L'originalité de tous ces petits livres est d'être écrits par des catholiques, des catholiques libéraux et critiques, qui cherchent ardemment la forme de christianisme catholique dont la conscience, la raison et la société moderne pourront n'être ni opprimées ni révoltées. Ils acceptent la méthodé et les résultats de la critique; il ne maudissent ni la démocratie, ni même la séparation de l'Église et de l'État; ils croient qu'on peut sans contradiction ni conflit conserver un cœur chrétien dans la plénitude de la libre pensée; ils n'attachent point le christianisme à une théologie ni à des institutions. Rien n'est plus intéressant que leur tentative; et rien, je l'ai déjà dit, n'est plus digne de sympathie. Certains de ces petits volumes, ceux de Loriaux et de Dupin, sont d'excellentes et claires vulgarisations, où l'on pourra s'informer de l'état actuel de quelques-uns des problèmes les plus importants de l'exégèse et de l'histoire religieuse.

Paul Bureau. — La crise morale des temps nouveaux. Préface de M. Alfred Croiset, membre de l'Institut, doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris. 2e édition, Bloud et Cie, in-12 (1907).

L'étude de M. Paul Bureau est l'œuvre d'un esprit généreux, clairvoyant et impartial. M. Paul Bureau qui sait admirer le monde moderne, s'inquiète de n'y pas trouver la moralité en progrès comme le reste. Il dresse le bilan de l'immoralité individuelle et collective, de celle même et surtout dont les honnêtes gens n'aiment pas à parler, parce que c'est chez eux qu'on la trouve: il poursuit énergiquement toutes les hypocrisies dont usent les bourgeois et les gens du monde pour ne pas s'avouer à eux-mêmes leur égoïsme et leur désir de passer doucement la vie à tout prix. Il recherche les responsabilités de chacun dans cette crise morale de notre pays, et s'il n'est pas tendre aux démocrates et libres penseurs, il ne ménage pas non plus les traditionalistes conservateurs et religieux. Enfin M. Bureau démontre ou constate — croit démontrer ou constater — l'insuffisance des morales laïques, morale de l'évolution et morale de la solidarité, et conclut en mettant tout son espoir dans la morale religieuse, pour parler plus précisément dans la morale chrétienne : plus précisément encore dans la morale catholique. Mais il s'agit d'un catholicisme libéral, moderne, raisonnable, scientifique : et M. Bureau croit apercevoir dans l'époque présente des symptômes de la rénovation religieuse qu'il souhaite. Tel est, en quelques mots, et bien incomplètement, le sens de ce livre de bonne foi et de bonne volonté. Une de ses caractéristiques les plus graves et les plus heureuses est d'être précédé d'une préface de M. Croiset. C'est une nouveauté que l'ouvrage d'un penseur catholique soit présenté par un libre penseur, et si largement libéral que soit le catholique, si vrai-

ment libre que soit le penseur laïque, ce n'est pas un spectacle banal dans la France d'aujourd'hui. La Préface de M. Croiset est fort suggestive et marque l'essentielle objection que peuvent faire à M. Bureau les lecteurs qui ne sont pas comme lui catholiques. Je crois qu'en général M. Bureau a trop réduit la morale laïque à l'intellectualisme strict, et trop postulé l'équivalence des termes : sentiment moral — sentiment religieux — foi catholique. Une morale laïque et même, au sens précis du mot, athée, peut faire une part au sentiment moral, et même à une certaine espèce de sentiment religieux. Des siècles de christianisme, après des siècles de paganisme anthropomorphique, ont habitué les peuples d'Europe a ne concevoir l'émotion religieuse que rapportée à un Dieu personnel : mais c'est là une habitude plutôt qu'une nécessité. Je ne sais pas non plus si M. Bureau, par un procédé que n'évitent guère les idéalistes généreux, n'a pas un peu noirci le tableau de nos tares et de nos misères morales. Il ne dit rien que de vrai : mais quelle est la valeur, la signification de ce vrai ? Quelle extension ont les phénomènes d'immoralité qu'il signale ? Catholique épris de l'idéal moral de son Église, ne lui arrive-t-il pas de trop fixer son attention sur tout ce qui contredit, ruine ou déforme cet idéal, et de ne pas apercevoir quelques indices de la moralité nouvelle qui se reconstruit lentement, douloureusement, confusément. Il l'a dit lui-même, je crois, quelque part : le progrès social détruit certaines vertus en les rendant inutiles ou banales. Déjà au XVIII[e] siècle Bordes faisait remarquer que la continence de Scipion n'était héroïque que dans des sociétés encore bien sauvages, et qu'il fallait féliciter les temps modernes de n'avoir plus de pareils traits à admirer. Mais n'est-il pas vrai aussi qu'il y a certains sentiments moraux qui se sont développés, vulgarisés, et que ce ne sont pas seulement les circonstances sociales qui rendent impossibles ou rares certaines brutalités jadis communes, ni l'égoïsme et l'amour du bien-être qui résistent à certaines duretés des antiques législations ? Mais dans l'ensemble, le tableau que trace M. Bureau n'est que trop vrai : quand on aura atténué quelques teintes trop sombres, jeté çà et là quelques teintes plus claires, il restera que notre examen de conscience, à nous Français, n'est pas fait pour nous donner beaucoup de fierté. Je ne crois pas que les autres peuples valent mieux que nous : mais ce n'est pas une consolation valable.

Émile Faguet, de l'Académie Française. — **Le socialisme en 1907.** Société française d'imprimerie et de librairie, 1907, in-16.

Est-il nécessaire de dire que ce livre est une étude originale, intelligente, riche d'idées, d'une dialectique souple ? une étude tranquille, sans haine, ce qui ne veut pas dire indifférente ? M. Faguet observe avec une curiosité à la fois amusée et inquiète les mouvements sociaux, il les transcrit en dessins clairs, faciles à lire : il analyse les doctrines avec une logique aiguë et les réduit à leur essence. On trouvera beaucoup de choses vraies et bien vues dans ce volume, et j'entends par là des faits, des exposés et des interprétations que les gens éclairés et impartiaux de tous les partis ne contesteront pas. On y trouvera aussi des opinions, des définitions, des critiques, des argumentations qui sont l'expression de l'esprit de M. Faguet, comme cette antipathie contre l'idée de justice qui est vraiment sa bête noire. Sur bien des points, je demanderais des éclaircissements, je ferais des objections : mais je suis assez disposé à accepter les conclusions générales de M. Faguet, que le socialisme est,

comme tendance morale, une chose excellente, que pratiquement le socialisme absolu, anarchisme ou collectivisme, est irréalisable, et d'ailleurs peu souhaitable, mais que ce même absolu socialiste sera un excellent principe d'activité sociale, si on le considère comme un terme placé à l'infini, qu'il ne s'agit pas d'atteindre, mais dont on essayera de s'approcher par des approximations successives. Je suis peut-être un peu ou beaucoup plus étatiste que lui, mais je pense avec lui que l'étatisme est surtout un moyen de faciliter l'évolution et l'organisation de certains groupes sociaux, opprimés par l'État ancien. En somme, on pourra trouver ailleurs une histoire plus détaillée, plus complète de faits du socialisme contemporain : M. Faguet applique ici aux doctrines et aux partis la méthode qu'il a employée à étudier les individus, littérateurs ou politiques. On prend chez lui une vue claire des physionomies et de l'esprit des divers groupes socialistes. — Voici un exemple des affirmations auxquelles je résiste. M. Faguet estime très « fausse » la première partie de cette formule de la Déclaration des droits de l'homme : « Tous les hommes sont égaux par la nature et devant la loi. » Pour lui « c'est une pure sottise », et il est convaincu que les révolutionnaires ont affirmé sciemment cette égalité devant la nature, « contre tout bon sens et contre ce qu'évidemment ils croyaient ». (p. 55). Je n'entends pas ainsi la formule. *Égaux par la nature* ne signifie pas réellement *égaux en vertus et en talents*, *ni en force physique ou en adresse physique :* ce qui serait la « sottise » et la fausseté. Mais pour des gens nourris de Rousseau, et aussi des traditions chrétienne et gréco-romaine d'égalité primitive, cela signifie que la nature a pu donner aux uns des moyens supérieurs, mais ne leur a pas donné pour cela un droit sur les autres, le droit de les asservir, de les exploiter, de les exclure de la jouissance des biens auxquels ils pourraient atteindre : cela signifie, pour quiconque a lu le *Discours sur l'inégalité*, que la nature ne fait à aucun homme un devoir, encore qu'elle en fasse parfois une nécessité, de céder sa pâture ou de prêter ses bras à un autre homme, plus fort ou plus intelligent. Et pour tout homme d'ancien régime, cela signifie que les privilèges du riche et du noble peuvent bien avoir leur source dans la nature comme *faits*, mais n'y ont pas leurs fondements comme *droits*. *Par la nature* n'est pas plus absurde que *devant la loi*, et l'amène. En disant *égaux par la nature et devant la loi*, la Déclaration signifie que la loi qui établit l'égalité, non des moyens, mais des droits, est une loi juste, qui rétablit les hommes dans l'état naturel. Tout le sens de cette formule, comme de toutes les formules prétendues absolues, est relatif à un moment de la culture française et à un moment de la société française. Elle est parfaitement d'accord avec la définition de la liberté, et elle la complète : car sans l'égalité, la liberté ne saurait être que la liberté de quelques uns, des forts. M. Faguet me paraît dans l'erreur, quand il confond l'égalité des droits avec l'égalité des forces, et quand il prend pour une négation du *fait* de l'inégalité l'article qui justement fait sortir l'inégalité du domaine du *droit* et la repousse dans le domaine des *faits*. Il oublie qu'il s'agit non pas d'une étude des réalités physiologiques ou psychologiques, mais d'une *déclaration des droits*.

L. Modeste-Leroy. — Vers l'Éducation nouvelle. Paris, Henry Paulin et Cie, 1906.

M. Modeste-Leroy lutte depuis 20 ans pour l'établissement d'un système d'enseignement secondaire qui soit mieux adapté que le nôtre aux

besoins de la vie moderne et à l'état de notre démocratie. Il demande un premier cycle sensiblement équivalent à l'enseignement primaire supérieur, au dessus duquel un second cycle, réservé à une minorité, à l'élite des élèves, les conduirait par les langues anciennes et les sciences à l'enseignement supérieur et aux grandes Écoles spéciales. Le primaire supérieur et le premier cycle du secondaire se fondraient. Il y a là un dessein très intéressant qui mérite d'être étudié de près.

Victor Bouillot, professeur au lycée de Beauvais. — **La coopération de la famille et du lycée**. Préface de M. Gabriel Compayré. Paris, librairie Félix Juven, in-12.

Petit livre dont la lecture serait utile aux pères de famille.

Van Overbergh (Cyr.), Directeur général de l'Enseignement supérieur des sciences et des lettres au ministère de l'Intérieur et de l'Instruction publique de Belgique. — **La réforme de l'enseignement** d'après le premier Congrès international d'Expansion mondiale (Mons, 1905). Paris, Félix Alcan, 2 vol. in-8 carré, 1906.

J'ai depuis longtemps ces deux gros volumes sur ma table : leur dimension explique le retard de mon compte rendu. Ils sont intéressants à parcourir. Toutes les questions que nous débattons chez nous y sont examinées, et c'est un spectacle instructif que de voir comment les plus résolus défenseurs des vieilles humanités, des frères, des jésuites, non seulement cèdent du terrain par force, mais font leur part même par persuasion aux idées et aux méthodes qui visent une meilleure adaptation de l'enseignement aux besoins de la société moderne. Le grec n'est défendu que par prétérition. Le latin se défend par des arguments tirés des exigences du travail scientifique ; et la culture moderne s'impose à la plupart des esprits. Rien n'est plus significatif aussi, et plus à méditer pour nous, que l'idée d'expansion mondiale à laquelle se rapportent toutes les décisions du Congrès belge.

Maurice Pellisson. — Les bibliothèques populaires à l'étranger et en France. Paris, Imprimerie Nationale, 1906, in-8.

Étude très documentée, pleine de faits, présentée avec clarté, et munie d'une forte bibliographie. On y trouvera tous les renseignements qu'on peut désirer sur l'historique, la législation, l'organisation, la situation actuelle et les résultats des bibliothèques populaires et scolaires.

Gustave Lanson.

LIVRES REÇUS

J. Calvet, professeur à l'Institut catholique de Toulouse, *Les Idées morales de Madame de Sévigné*, Recueil de textes classés et commentés (Science et Religion. 1re Série : Philosophes et Penseurs), Paris, Blond et Cie, 1907, in-12. — *Polyeucte Martyr*, tragédie chrétienne, par P. Corneille, with introduction and notes by George W. Henning, Professor of Romance Languages, the George Washington University; Boston, New-

York, Chicago, London, in-12. [Bon travail qui sera utile aux étudiants étrangers pour entrer dans l'intelligence de notre théâtre.] — CARLOS FISCHER, *Alsace champêtre, Le parfait village*, Paris, E. Sansot et Cie, 1907, in-12. — EUGÈNE GILBERT, *Les Lettres françaises dans la Belgique d'aujourd'hui*, Paris, E. Sansot et Cie, 1906, in-12. — EUGÈNE LANDRY, *Le fils de Minerve*, Yvert et Peltier, imprimeurs, Amiens, 1907. — A. MICHEL, *La Gent écolière*, Bruxelles, brochure in-8°, 1907. — J. P. MILLIET, *Remarques sur la Monadologie*, Paris, G. Jacques, 1907, in-12. — PAUL DE PELERIN, 1851-1905, *Nemausi auctoris sumptu*, 1906, in-8°. — THOMAS PETTIGREW YOUNG, docteur ès lettres, *Histoire de l'Enseignement primaire et secondaire en Écosse*, Paris et Londres, 1907, in-8°. — FRANÇOIS PORCHÉ, *A chaque jour* (A chaque jour, Comme j'ai pu, Comme il m'advint), poésies, Paris, Société du Mercure de France, 1907, in-16. — A. ROQUENANT, lauréat de l'Institut, *Patrons et ouvriers*, ouvrage couronné par l'Académie des Sciences morales et politiques. V. Lecoffre, 1907, in-12. — M. ROUSTAN, *La Composition française, Les genres, VII. Conseils généraux* (Préparation à l'art d'écrire), Paul Delaplane, Paris, in-12. — XAVIER THIRIAT, *Journal d'un solitaire*, ouvrage couronné par l'Académie française, 6e édit. F. R. de Rudeval, 1907, in-12. — HENRI ALLORGE, *Le Clavier des Harmonies*, transpositions poétiques, Paris, librairie Plon Nourrit et Cie, 1907, in-12. — RAYMOND D'AUREVALLIS, *Jeunesse fervente, Recueil d'automne*, Imprimeur Ch. Lefèvre, Charleville, 1907. — LOUIS LAUTREY, *Poèmes*, Lons-le-Saulnier, 1907, in-8°. — LÉON VANNOZ. *Poèmes*, E. Sansot et Cie, 1906, in-12. — FRIDOLIN WERM, *Glanes du Passé*. Poésies (Varia-Lieder — Débris d'Herbier Jauni — Alter me — Fables — Infantilia — Romancero — Ambiances), Nice, 1907, in-12. — HENRI D'HENNEZEL, *Le lendemain du péché*, Librairie académique Perrin et Cie, 1907, in-12. — LEGRAND CHABRIER, *L'amoureuse imprévue*, roman, Paris, E. Sansot et Cie, 1907, in-12. — C. F. RAMUZ, *Les circonstances de la vie*, roman, Librairie académique Perrin et Cie, 1907, in-12.

G. L.

PHILOSOPHIE

Spinoza. — Éthique. Traduction inédite du Comte HENRI DE BOULAINVILLIERS, publiée avec une introduction et des notes par F. Colonna d'Istria. Paris, Librairie Armand Colin, 1907, 374 p., in-8°.

L'ouvrage que vient de publier M. Colonna d'Istria est sans doute la première traduction française qui ait été faite de l'Éthique. Le manuscrit dont elle est tirée, bien qu'il eût figuré dans quelques catalogues, était en somme resté tout à fait inconnu; c'est à la Bibliothèque municipale de Lyon qu'il appartient maintenant, en vertu d'un legs récent. Averti de son existence, M. Colonna d'Istria a estimé à bon droit qu'il ne devait pas rester inédit, et s'en est fait lui-même l'éditeur avec autant de conscience que de compétence. On sait que Boulainvilliers avait écrit sous le titre trompeur de « Réfutation » une apologie de la doctrine spinoziste : c'est vraisemblablement afin de se préparer à ce travail qu'il s'était imposé pour lui-même la tâche de traduire l'Éthique. Le manuscrit le désigne expressément comme l'auteur de la traduction ; M. Colonna

d'Istria s'est appliqué à confirmer cette désignation par des preuves externes, qui paraissent bien en effet concluantes.

La traduction est élégante, claire, d'un tour aisé, et dans l'ensemble suffisamment fidèle; on y retrouve, comme dans bien des traductions de cette époque, une tendance à la paraphrase, mais qui cependant ne va point jusqu'à l'abus. Elle peut dans beaucoup de cas être très utilement consultée pour l'intelligence du texte original. Ce qui du reste permet de la mettre à profit avec la plus grande sécurité, ce sont les notes, dans lesquelles M. Colonna d'Istria a pris la peine de rectifier ou de reconstituer les passages inexactement traduits. Ces corrections ont été opérées avec un soin extrême. Il en est une pourtant, pour le dire en passant, que je regrette un peu : c'est celle qui a consisté à remplacer « affections » par « passions » dans le titre de la 3e partie *de origine et natura affectuum*, et M. Colonna d'Istria me fournit lui-même la raison qui motive ce regret (p. 338). Notons, ce qui est assez singulier, que les passages dont il a dû refaire le plus complètement la traduction appartiennent à la 1re partie de l'Éthique, que ce sont principalement les propositions et les définitions du début. A tant que faire, n'eût-il pas fallu dès lors reprendre la définition IV : « J'apelle *attribut* ce que nous concevons dans la substance comme constituant son essence ? » Le texte porte : « Per attributum intelligo id quod intellectus de substantia percipit tanquam ejusdem essentiam constituens. » Les controverses auxquelles a donné lieu l'interprétation du concept spinoziste de l'attribut semblent exiger qu' « intellectus » ne disparaisse point.

Dans une Introduction très précise et fort intéressante, M. Colonna d'Istria a marqué les traits essentiels de la personne et de l'œuvre de Boulainvilliers : l'œuvre fut fort complexe, puisqu'elle embrassa l'histoire, la métaphysique, la théologie, les mathématiques, la physique, l'alchimie. Ce que de tout cela M. Colonna d'Istria s'est naturellement préoccupé de dégager, ce sont les dispositions intellectuelles qui expliquent pourquoi Boulainvilliers fut attiré par le spinozisme. Dans le spinozisme Boulainvilliers chercha surtout et découvrit une méthode de combat contre l'orthodoxie, la satisfaction d'une curiosité très libre et d'un esprit foncièrement irréligieux. Il négligea ou ne sut pas voir le sentiment religieux intense qui était l'âme profonde du système et qui, singulièrement plus fort et plus vivace que le sens en apparence négatif de certains théorèmes, cherchait des substituts rationnels aux formules de foi rejetées par la critique. Mais tout de même, grâce à l'œuvre de Boulainvilliers telle que M. Colonna d'Istria nous l'explique, nous pouvons nous rendre compte comment le spinozisme se réflétait dans les milieux intellectuels d'une certaine époque et apercevoir la limite que certains ne pouvaient dépasser dans l'intelligence d'une telle doctrine.

VICTOR DELBOS.

Nouveaux Programmes de Licence

(DÉCRET DU 8 JUILLET 1907)

ART. 1. — Les épreuves qui déterminent la collation du grade de licencié dans les Facultés des lettres correspondent aux quatre séries d'études ci-après : Philosophie; — Histoire et Géographie ; — Langues et littératures classiques; — Langues et littératures étrangères vivantes.

ART. 2. — Dans chaque série les épreuves sont fixées ainsi qu'il suit :

I. Philosophie.

ÉPREUVES ÉCRITES

	Coefficients.
1° *Version latine* tirée d'un ouvrage philosophique classique. Durée : trois heures. — Coefficient	2
2° *Composition de philosophie.* — Le candidat choisit entre quatre sujets proposés : un de philosophie générale, un de psychologie, un de logique et méthode des sciences, un de morale et sociologie. Durée : quatre heures. — Coefficient.	2
3° *Composition d'histoire de la philosophie.* -Le sujet de cette composition se rapporte aux auteurs anciens ou modernes indiqués au programme. Durée : quatre heures. — Coefficient	2
4° *Composition sur un sujet relatif à un des enseignements professés à l'Université*, au choix du candidat. Durée : trois heures. — Coefficient	1

Le candidat qui justifie soit d'un certificat d'études supérieures de sciences, soit de la licence en droit, soit du grade de docteur en médecine, soit du titre de pharmacien de 1re classe, soit du diplôme de l'École des Hautes-Études (section d'histoire et de philologie ou section des sciences religieuses), est dispensé de la quatrième composition écrite.

ÉPREUVES ORALES

1° Interrogation sur la philosophie générale	1
2° Interrogation sur la psychologie	1
3° Interrogation sur la logique et méthode des sciences	1
4° Interrogation sur la morale et sociologie	1
5° Explication de deux textes tirés de deux ouvrages philosophiques inscrits au programme. Ces textes devront être dans deux langues différentes indiquées par le candidat.	2
6° Interrogation sur un des enseignements professés à l'Université, au choix du candidat	1

L'enseignement choisi pour la quatrième épreuve écrite peut également être indiqué pour cette interrogation.

Coefficients.

7° Analyse d'un texte tel que : article de revue, ouvrage philosophique, en allemand ou en anglais au choix du candidat. 1

La durée de chaque épreuve orale est d'un quart d'heure. — Les candidats ont un quart d'heure pour étudier chacun des textes qu'ils auront à expliquer ou à analyser.

II. Histoire et Géographie.

ÉPREUVES ÉCRITES.

1° *Version latine* tirée d'un ouvrage historique classique. Durée : trois heures. — Coefficient. 2

2° *Composition écrite*. — Le candidat choisit entre cinq sujets proposés : un d'histoire ancienne, un d'histoire du moyen âge (de 395 à 1492), un d'histoire moderne, un d'histoire contemporaine, un de géographie physique.

Si le candidat justifie d'un certificat d'études supérieures de botanique, de géologie ou de géographie physique, la composition ne peut porter que sur un sujet d'histoire ou de géographie humaine. Durée : quatre heures. — Coefficient. 2

3° *Composition écrite* se rapportant à un des enseignements professés à l'Université, au choix du candidat. Durée : quatre heures. — Coefficient. 1

Si, par suite de ses options, le candidat fait deux compositions d'histoire ou deux compositions de géographie, le sujet de la seconde composition d'histoire portera sur une période distincte de celle qui a fait le sujet de la première composition; la seconde composition de géographie portera sur une question de géographie humaine.

Le candidat qui justifie soit d'un certificat d'études supérieures de botanique, de géologie ou de géographie physique, soit de la licence en droit, soit du diplôme d'archiviste paléographe, soit du diplôme de l'École des Hautes-Études (section d'histoire et de philologie ou section des sciences religieuses), soit du diplôme de l'École du Louvre, est dispensé de la troisième composition écrite.

4° *Épreuve pratique*. — Lecture et datation d'un texte et questions relatives à l'interprétation de ce texte, ou étude d'un monument figuré et questions relatives à l'interprétation de ce monument (texte et monument seront pris, au choix du candidat, dans une des périodes suivantes : antiquités grecques, antiquités romaines, moyen âge, temps modernes), ou exercices de cartographie. Durée : trois heures. — Coefficient. 2

ÉPREUVES ORALES.

1° Interrogation sur l'histoire ancienne 1
2° Interrogation sur l'histoire du moyen âge 1

	Coefficients.
3° Interrogation sur l'histoire moderne	1
4° Interrogation sur l'histoire contemporaine	1
5° Interrogation sur la géographie	2
(Les interrogations d'histoire et de géographie ont pour base les programmes des classes de l'enseignement secondaire.)	
6° Interrogation sur un des enseignements professés à l'Université, au choix du candidat	1
L'enseignement choisi pour la troisième épreuve écrite peut également être indiqué pour cette interrogation.	
7° Interrogation sur un ouvrage historique ou géographique choisi par le candidat et agréé par la Faculté au début du second semestre de l'année scolaire	1
8° Analyse d'un texte tel que : article de revue; ouvrage d'histoire ou de géographie, en anglais ou en allemand au choix du candidat.	1

La durée de chaque épreuve orale est d'un quart d'heure. — Les candidats ont un quart d'heure pour étudier le texte qu'ils auront à analyser.

III. Langues et littératures classiques.

ÉPREUVES ÉCRITES.

1° Traduction d'un texte grec avec commentaire littéraire et grammatical. Durée : quatre heures. — Coefficient . .	1
2° Traduction d'un texte latin avec commentaire littéraire et grammatical. Durée : quatre heures. — Coefficient.	1
3° Composition française sur un texte français choisi dans les ouvrages inscrits au programme. Durée : quatre heures. — Coefficient	1

L'usage d'un dictionnaire est autorisé.

ÉPREUVES ORALES

1° Explication littéraire et grammaticale d'un texte grec. . .	1
2° Explication littéraire et grammaticale d'un texte latin. . .	1
3° Explication littéraire et grammaticale d'un texte français.	1
4° Interrogation sur un des cours de langues et littératures classiques enseignées à la Faculté, au choix du candidat.	1
5° Une interrogation sur un des enseignements professés à l'Université, au choix du candidat.	1
6° Analyse d'un texte tel que : article de revue littéraire ou philologique, ouvrage de critique et d'histoire littéraire en une langue vivante choisie par le candidat parmi les langues vivantes enseignées à la Faculté	1

La durée de chaque épreuve orale est d'un quart d'heure. — Les candidats ont un quart d'heure pour étudier le texte qu'ils auront à expliquer ou à analyser.

(*A suivre.*)

Chronique du mois

Propos de rentrée. — Ce qui se dit au sujet des vacances ; — Une expérience concluante. — La question des retraites au Congrès de Clermont ; — Griefs de l'Etat et des fonctionnaires contre la loi de 1853 ; — Agitation nécessaire.

C'est presque de l'ironie, semble-t-il, que de venir parler vacances au lendemain de la rentrée des classes. Et pourtant c'est peut-être parce qu'on s'en est occupé trop tard que la question reste posée et que la crise continue.

Rappelons-nous où en étaient les choses à la veille du 14 juillet. Le ministre avait rédigé un projet d'arrêté faisant coïncider l'ouverture des vacances avec la fête nationale. Bien que rien ne l'y forçât, il avait pris l'avis du Conseil supérieur de l'instruction publique et comme cet avis avait été défavorable, il s'y était rangé bien que rien ne l'y forçât davantage. Il fut, par suite, entendu que la distribution des prix resterait fixée au 31 juillet.

Eh bien ! On a pu apprécier à leur juste mesure l'autorité et le crédit du Conseil supérieur auprès des élèves et des familles. Le *statu quo* a été la continuation du gâchis et de l'anarchie. On a revu, comme on le voit régulièrement depuis trois ans, des ombres de classes faites devant des ombres d'élèves. Seuls les professeurs étaient restés fidèles au poste et se morfondaient par ordre. Elèves et familles s'étaient envolés à tire d'ailes vers les coins verts ou les plages ensoleillées. Tant il est vrai qu'aucun règlement ne tient debout devant une forte poussée des habitudes sociales. Il y a des courants qu'on ne remonte pas.

Et cette désertion générale au 14 juillet ne pouvait manquer d'avoir son choc en retour sur la distribution des prix.

« La grande salle des fêtes du Trocadéro, disait Claretie dans le *Temps*, et le vaste amphithéâtre de la Sorbonne, où se déroulait en même temps pour deux collèges différents la cérémonie, semblaient presque vides. Une centaine d'élèves ici, autant de parents là, devant la fresque de Puvis de Chavannes un public aussi rare. » Un journaliste consciencieux parlait de quatre-vingt-cinq assistants au Trocadéro, non compris une douzaine d'ouvreuses.

Et Claretie en conclut que le goût de ces solennités se perd de plus en plus et que le besoin de liberté immédiate agite les lauréats à la fois et les cancres, sans parler des parents pressés de faire leurs malles. « L'année est finie, l'automobile est là ou la

bicyclette ou le wagon-salon et il fait bon aller jouer au diabolo à Saint-Aubin sur le sable. »

Il n'est pas bien sûr que le goût des distributions soit aussi perdu que cela. Mais ce qui est hors de doute, c'est que pour tout le monde, parents, élèves et professeurs, l'année est finie au 14 juillet. Décider que la distribution des prix aura lieu quinze jours plus tard, alors que les trois quarts des intéressés sont partis, devient une gageure ou une brimade, et encore une brimade qui porte à faux car tout le monde y échappe, à l'exception des professeurs.

Un malin a proposé, il est vrai, un remède énergique. Il n'a pas réclamé contre les récalcitrants la peine de mort abolie par M. Fallières, mais il ne recule pas devant les travaux forcés. Pour river les collégiens à leurs bancs, il voudrait que cette fin de juillet, où les météorologistes ont relevé depuis un siècle les températures les plus chaudes de l'année, fût consacrée aux travaux intellectuels les plus intensifs et que la grêle des compositions finales s'abattît sans relâche pendant ces quinze jours sur tous les jeunes cerveaux.

Si l'on tient à désintéresser des compositions finales la grande majorité des élèves, on ne saurait en effet, choisir solution plus radicale et plus efficace. Avec ce système, les « forts en thème » concourront désormais entre eux et la masse des élèves, ceux qui n'ont plus, comme dit Claretie, la superstition des couronnes, assisteront de loin à ce match entre les dix premiers de leur classe tout en se livrant, de leur côté, à des sports plus hygiéniques.

Et enfin, si l'on ne commençait qu'au 15 juillet les compositions finales, déduction faite des jeudis et des dimanches, elles ne pourraient être achevées que vers le 1er ou le 2 août. En comptant le temps de la correction et l'intervalle nécessaire à l'administration pour préparer la distribution des prix, on se trouverait dans l'obligation de reporter aux environs du 12 août la distribution des prix. C'est ainsi que les choses se passaient vers 1840, sous le règne de Louis-Philippe. Il y a certainement dans le Conseil supérieur de l'instruction publique des hommes de progrès pour lesquels ces souvenirs de jeunesse ne sont pas sans charmes. Mais les autres ?

Le Congrès de Clermont n'intéressait que les instituteurs et la plupart des questions qui y furent agitées n'avaient aucun rapport avec celles qu'on discute ici, à l'exception d'une seule toutefois, la question des retraites dont se préoccupent à bon droit les fonctionnaires de tout ordre.

Au théâtre de Clermont, la loi de 1853 a passé un assez mauvais quart d'heure. Si ses auteurs avaient été là, ils n'eussent pas manqué de faire remarquer qu'il y a un demi-siècle, elle réalisait un progrès considérable sur le passé, c'est-à-dire sur le néant ou

peu s'en faut ! Mais on avait oublié de lui donner un avocat d'office. Aussi n'a-t-on rien dit de ses mérites et s'est-on, de préférence, appesanti sur ses méfaits ou sur ses lacunes.

Par une coïncidence assez rare, l'État et les fonctionnaires sont ici d'accord pour critiquer, mais à un point de vue différent et souvent contraire. L'État se plaint et avec raison de l'énorme accroissement de ses charges. Dans les premières années de l'empire, le service des pensions civiles ne dépassait guère vingt millions de francs. En 1905 il absorbait 88 millions en chiffres ronds. Mais comme, depuis, le nombre des fonctionnaires a considérablement augmenté, comme les traitements ont été relevés, ces charges sont devenues écrasantes. Dans l'hypothèse, invraisemblable du reste, où cette progression s'arrêterait net, il faut compter que, dans quelques années, le Trésor public se trouvera grevé d'une charge annuelle de cent quarante millions au bas mot pour le service des pensions civiles. Quoi d'étonnant si tous les hommes de gouvernement, ceux qui estiment que gouverner c'est prévoir, réclament eux aussi la révision de la loi de 1853 ? Ils songent, eux, à l'intérêt de l'Etat qui court à la faillite s'il ne s'arrête sur la pente où il est entraîné.

Quant aux fonctionnaires, eux aussi, ils demandent la même révision, non parce que l'État dépense trop, mais parce qu'il ne leur donne pas assez de garanties. Ils protestent contre la confiscation des retenues. Qu'un fonctionnaire meure avant l'échéance, qu'il soit révoqué ou qu'il démissionne, tous ses versements sont perdus, puisque l'État ne capitalise pas et emploie les fonds qui proviennent des retenues comme recettes ordinaires à l'allègement des budgets successifs. Ils trouvent excessif que le pourcentage de la retenue reste le même, quels que soient la nature des fonctions et le chiffre du traitement. Enfin, le fonctionnaire ou ses ayants droit perdent tout droit à la pension si, pour une cause quelconque, ses services ont cessé avant une durée de vingt-cinq ans. Enfin, même quand il remplit toutes les conditions requises, le fonctionnaire ne peut être mis à la retraite que si l'État l'admet « à faire valoir ses droits » et il lui faut attendre souvent de longs mois la liquidation d'une pension dont il risque fort de ne pas jouir longtemps.

Ces deux derniers griefs surtout ont été copieusement développés au Congrès de Clermont, et l'on a cité en ces deux genres des abus très suggestifs. Et maintenant qu'adviendra-t-il de ces dossiers qui s'enflent tous les jours, de ces doléances qui s'élèvent de tous les points de l'horizon ? Parviendra-t-on à secouer la torpeur des parlementaires qui, élus pour quatre ans, ne manquent jamais, après avoir nommé de nombreuses commissions, de renvoyer les solutions difficiles à la prochaine olympiade ? Se soucieront-ils beaucoup des vœux des Congrès qui ne se réunissent que de loin en loin et ne laissent d'autre trace que quelques rapports à peine feuilletés et bien vite oubliés ?

Dans une assemblée de fonctionnaires et employés civils de

l'État, réunis à Clermont en 1905 pour étudier la question des pensions civiles, M. Girod, professeur au lycée Blaise-Pascal, réclamait la formation de groupes locaux ou régionaux où les intéressés pourraient entrer en relations et échanger leurs vues. « Ces groupes pourraient communiquer les uns avec les autres pour se renseigner et se documenter mutuellement. Chaque groupe rédigerait alors un cahier sur la question de la réforme des retraites. Une commission centrale serait chargée de réunir les cahiers locaux et d'en faire la synthèse. Ainsi les pouvoirs publics et le Parlement auraient, avec une exposition claire des vœux généraux des serviteurs de l'État, une documentation assurément précieuse ponr la réforme proposée. »

Est-ce que les Amicales dans l'enseignement primaire, les Fédérations dans le secondaire ne sont pas les mieux qualifiées pour jouer ce rôle? Et comme ces groupements ont sur les Congrès éphémères l'avantage de la longévité et de la durée, c'est à leur action continue qu'il faut avoir recours pour entretenir autour de la question des retraites une agitation permanente qui triomphe enfin de la torpeur et de l'inertie des pouvoirs publics.

André Balz.

P. S. Les passages de M. Racine relatifs aux jeux scolaires, cités dans notre « Chronique du mois » du 15 juillet dernier, étaient extraits de *l'Éducateur moderne* (H. Paulin et C[ie], éditeurs).

Échos et Nouvelles

Les Conseils de discipline dans les lycées et collèges de jeunes filles. — Conformément à un vœu émis par le Congrès des professeurs, cette question a été soumise au Conseil supérieur au cours de sa dernière session : le projet d'arrêté qu'il a adopté et que le Ministre vient de ratifier institue, à dater de la présente année scolaire, un Conseil de discipline dans chaque lycée et collège de jeunes filles :

« Il est institué dans chaque lycée et collège de jeunes filles un Conseil de discipline qui a pour objet d'assurer le concours de toutes les forces de la maison pour l'exercice de l'action morale et disciplinaire.

Ce Conseil se compose, dans les lycées :

De la directrice, *présidente*;

De la surveillante générale (lorsqu'il y en a une dans l'établissement), membre de droit;

De trois professeurs;

D'une ou deux maîtresses répétitrices (suivant qu'il y a ou qu'il n'y a pas de surveillante générale).

Les professeurs et les répétitrices sont respectivement élues par leurs collègues pour trois ans; l'élection a lieu au commencement de l'année scolaire.

Lorsqu'il survient une vacance, il doit y être pourvu sans retard.

Dans les collèges, le cadre du Conseil sera arrêté par le recteur.

Le Conseil de discipline se réunit tous les trois mois, aux jour et heure fixés par la directrice, pour prendre connaissance de l'état moral de l'établissement.

Il peut, en outre, être convoqué par la directrice, soit pour donner son avis sur telle mesure proposée par elle, soit pour connaître des cas particuliers intéressant la discipline de l'établissement.

La directrice est tenue de le convoquer lorsque la moitié plus un des membres du Conseil en fait la demande.

Les élèves qui se seront particulièrement distinguées pourront être appelées devant le Conseil de discipline pour recevoir des félicitations ».

Les représentants de l'Enseignement secondaire au Conseil supérieur ont déposé un vœu tendant à étendre, comme il est naturel, aux lycées et collèges de garçons la disposition qui rend obli-

gatoire la convocation du Conseil de discipline, quand elle est demandée par la moitié plus un des membres de ce Conseil.

Légion d'honneur. — La liste des décorations du Ministère de l'Instruction publique n'a été publiée, cette année, que le 5 août.

Nous y avons relevé avec satisfaction les promotions et nominations suivantes :

A été élevé à la dignité de grand-officier M. Rabier, conseiller d'État, directeur de l'Enseignement secondaire.

A été promu au grade de commandeur M. Paul Meyer, directeur de l'École des Chartes.

Ont été promus au grade d'officier : MM. Gazeau, proviseur du lycée Louis-le-Grand; Dastre, professeur à la Faculté des sciences de Paris.

Ont été nommés chevaliers : M. Brunet, inspecteur d'académie à Constantine; Mlle Mourgues, professeur au lycée Fénelon; MM. Arnaud, professeur de première au lycée de Marseille; de Bigault-Casanove, professeur d'histoire au lycée de Nantes; Thiard, professeur de mathématiques au lycée Saint-Louis; Mlle Merten, directrice de l'école primaire supérieure d'Amiens; M. Sion, directeur de l'École normale d'instituteurs d'Arras.

Nous félicitons cordialement nos collègues des distinctions qui viennent de leur être accordées. En élevant à une des plus hautes dignités de notre ordre national le directeur de l'Enseignement secondaire, le Ministre a tenu à reconnaître quelle part revient à M. Rabier dans le brillant développement de l'enseignement secondaire des jeunes filles dont on célébrait récemment un anniversaire ; il n'a sans doute pas oublié non plus ce que lui doit l'Enseignement secondaire des garçons au service duquel il s'est si longtemps employé avec tant d'activité et de libéralisme éclairé et dont il a supporté la plus lourde charge avec un dévouement auquel il nous plaît de voir rendre justice.

Résultats des Concours universitaires en 1907.

Agrégation de Philosophie. — *Admis :* MM. 1. David (Maxime); — 2 [ex æquo]. Peltier (Jules), Ray (Jean); — 4. Leroux (Emmanuel) ; — 5. Sarrieu (Bernard); — 6. Gilson (Étienne) ; — 7. Saunier (Laurent).

Agrégation des Lettres. — *Admis :* MM. 1. Masson (Paul) ; — 2. Desroys du Roure (René); — 3. Bru (Ernest) ; — 4. Villeneau (Georges) ; — 5. Chérel (Albert) ; — 6. Séchan (Étienne) ; — 7. Galtier (Émile) ; — 8. Hervier (Félix) ; — 9. Cayrou (Gaston); — 10. Dugas (Charles) ; — 11. Labes (Édouard) ; — 12. Fusil (Casimir) ; — 13. Labry (Raoul) ; — 14. Ascoli (Georges); — 15. Besch (Émile) ; — 16. Gautheron (François) ; — 17. Pitou (Alexis) ; — 18. Bleu (Albert).

Agrégation de Grammaire. — *Admis* : MM. 1. Vaillant (Julien); — 2. Carbonnel (Jean); — 3. Adam (Pierre); — 4. Provotelle (André); — 5. Millard (Edmond); — 6. Gazier (Paul); — 7. Jolivet (Émile); — 8. Boutron (Marc); — 9. Gaillard (Joseph); — 10 [ex æquo]. Fayolle (Gabriel), Méquignon (Auguste); — 12 [ex æquo]. Magnien (Victor), Parent (Paul); — 14. Garinot (Jean-Baptiste); — 15. Leitz (Hippolyte); — 16. Kervarec (Henri).

Agrégation d'Histoire et de Géographie. — *Admis* : MM. 1. Crévelier (Auguste); — 2. De Pachtere (Félix); — 3. Bloch (Jean); — 4. Laurent (Henri); — 5. Arbos (Philippe); — 6. Maspero (Jacques); — 7. Nesi (Marcel); — 8. Fliche (Augustin); — 9. Peuillet (Paul); — 10. Hardy (Georges); — 11. Villat (Louis); — 12. Talbert (Jean); — 13. Granet (Marcel); — 14. Charmoillaux (François).

Agrégation de l'Enseignement secondaire des jeunes filles (ordre des lettres). — I. Section littéraire. — *Admises* : Mlles 1. Maupoumé (Charlotte); — 2. Maire (Françoise); — 3. Jouglard (Juliette); — 4. Rudler (Marie); — 5. Guittard (Marguerite); — 6 [ex æquo]. Hucher (Blanche), Regimbal (Marguerite); — 8 [ex æquo]. Mlle Ancel (Ève), Mme Farand (Sophie). — II. Section historique. — *Admises* : Mlles 1. Montané (Jeanne); — 2. Cambon (Rose); — 3. Lefèvre (Marie); — 4. Mme Cathala (Cécile).

Ordre des sciences. — I. Sciences mathématiques. — *Admises* : Mlles 1. Lauzanne (Suzanne); — 2. Lefèvre (Alixe); — 3. Mignon (Marie); — 4. Ullmann (Adèle); — 5. de Curel (Mathilde). — II. Sciences physiques et naturelles. — *Admises* : Mlles 1 [ex æquo]. Bretault (Louise), Schulhof (Catherine); — 3. Vuillet (Jane); — 4. Risser (Emma); — 5. Trouard-Riolle (Yvonne); — 6. Demand (Marthe).

Agrégation d'Allemand. — *Admis* : MM. 1. Chabas (Paul); — 2. Lébraly (Étienne); — 3. Cahen (Maurice); — 4. Claverie (Joseph); — 5. Schmitt (Jean-Pierre); — 6 [ex æquo]. Lamarche (Jean), Metzger (Henri); — 8. André (Jules); — 9. Lauret (René); — 10. Kellershohn (Joseph); — 11. Wolf (Jacques); — 12. Vulliod (Amédée). — Mlles 1. Fritz (Marie); — 2. Bigoudot (Blanche).

Agrégation d'Anglais. — *Admis* : MM. 1. Chelli (Maurice); — 2. Brulé (André); — 3. Bazennerie (Joseph); — 4. Dubos (Charles); — 5. Darriulat (Lucien). — Mlles 1 [ex æquo]. Daudin (Marie), Suddard (Sarah); — 3. de Bonnefoy (Maria); — 4. Brunel (Léonie).

Agrégation d'Espagnol. — *Admis* : MM. 1. Romeu (Joseph); — 2. Juge (Jean).

Agrégation d'Italien. — *Admis* : MM. 1. Ceccaldi (Don Dominique); — 2. Billardet (René).

AGRÉGATION D'ARABE. — *Admis* : MM. 1. Desparmet (Joseph); — 2. Colin (Gabriel).

AGRÉGATION DES SCIENCES MATHÉMATIQUES. — *Admis* : MM. 1. Blondel (Lucien); — 2. Gau (Paul); — 3. Pouget (Edouard); — 4. Delcourt (Paul); — 5. Gosse (Pierre); — 6. Klein (Henri); — 7. Framboise (Émile); — 8. Coissard (Marie); — 9. Thiébaut (Charles); — 10. Paillard (Louis); — 11. Iliovici (Ghidale); — 12. Frizac (Louis); — 13. Cordonnier (Jules); — 14. Mortagne (Gaston).

AGRÉGATION DES SCIENCES PHYSIQUES. — *Admis* : MM. 1. Pariselle (Henry); — 2. Jupeau (Abel); — 3. Darmois (Émile); — 4. Sève (Antoine); — 5. Descoles (Camille); — 6. Carvallo (Jacques); — 7. Leblanc (Maurice); — 8. Passa (Henri); — 9. Rébillé (Aimé); — 10. Lafond (Arsène); — 11. Ragougnot (Léopold); — 12. Michaud (Félix).

AGRÉGATION DES SCIENCES NATURELLES. — *Admis* : 1. M. Ruscher (Jean); — 2. M[lle] Robert (Marie); — MM. 3. Camoin (Valentin); — 4. Coquidé (Eugène); — 5. Fromont (Auguste).

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND. — *Admis* : MM. 1. Dontenwille (Henri); — 2. Schweitzer (Émile); — 3 [ex æquo]. Mook (Jules), Roth (Lucien); — 5. Lebettre (Pierre); — 6. Preuss (Frédéric); — 7. Duchatelle (Gaston); — 8. Delevallée (Maurice); — 9. Lengaigne (Ludovic); — 10. Sagot (Maurice); — 11. Campmas (Renaud); — 12 [ex æquo]. François (Octave), Frétigny (Albert). — Au titre étranger (N° 2 du classement général) M. Maillard (Alexandre). — M[mes] 1. Liaudat (Berthe); — 2 [ex æquo]. Nimsgern (Marie), Ragot (Marie); — 4. Mathieu (Jeanne); — 5. Lantzer (Anne).

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS. — *Admis* : MM. 1. Ducruet (Jean); — 2. Merle (Pierre); — 3. Lanoire (Maurice); — 4. Coquelin (Marie); — 5. Charneau (Paul); — 6. Carel (Léon); — 7. Mallet (Henri); — 8. Plonquet (André); — 9. Matruchot (Jean); — 10. Lelièvre (Eugène); — 11. Galland (René); — 12. Laborde (Roger); — 13. Talbot (René); — 14. Genevrier (Jean); — 15. Larsonneur (Victor); — 16. Lematte (Louis); — 17. Nicolas (Pierre); — 18. Commandeur (Claude); — 19. Touzé (Clément). — Au titre étranger : M. Callie (J.). — M[mes] 1. Clédat (Madeleine); — 2. Ledoux (Laure); — 3. Petit (Louise); — 4. Bernard (Marie); — 5. Miquel (Marthe); — 6. Dreyfus (Mathilde); — 7. Michel (Marguerite); — 8. Goissedet (Marie); — 9. Leclerc (Hélène); — 10. Mauve (Jeanne); — 11. Réveillaud (Joséphine); — 12. Reymond (Christine); — 13. Boulanger (Gabrielle); — 14. Hugon (Andrée); — 15. Blazy (Mathilde).

Certificat d'aptitude a l'Enseignement de l'Italien. — *Admis* : MM. 1. Paolantonacci (Jean); — 2. Simongiovanni (Ours); — 3. Lachaud (Alphonse).

Certificat d'aptitude a l'Enseignement de l'Espagnol. — *Admis* : 1. Mlle Auriac (Lucie); — 2. M. Pons (Joseph); — 3. Mlle de Pondeau (Marie).

Certificat d'aptitude a l'Enseignement de l'Arabe. — *Admis* : 1. Ben Abderrahman (Mohammed); — 2. De Aldécoa (Marcelo).

Certificat d'aptitude a l'Enseignement secondaire des jeunes filles (ordre des lettres). — *Admises* : Mlles 1. Texcier (Henriette); — 2 [ex æquo]. Glotz (Marguerite), Gorsse (Pauline); — 4. Main (Anne); — 5. Schutz (Yvonne); — 6 [ex æquo]. De Méritens (Marguerite), Nepveu (Valentine); — 8. Mahey (Marie); — 9. Blum (Marcelle); — 10. Champommier (Jeanne); — 11. Raillard (Jeanne); — 12 [ex æquo]. De Mari (Mathilde), Glatron (Jeanne); — 14. Guerby (Jeanne); — 15. Lorin (Suzanne); — 16 [ex æquo]. Remy (Marguerite), Elu (Jeanne); — 18 [ex æquo]. Baucher (Suzanne), Grenet (Jeanne); — 20. Boyer (Marthe); — 21. Soyer (Marthe); — 22. Doublet (Madeleine); — 23. Juge (Marthe); — 24. Dupouey (Charlotte); — 25. Renaud (Louise); — 26. Tannesse (Marie); — 27 [ex æquo]. Pairard (Joséphine), Genot (Suzanne); — 29. Vochelle (Louise); — 30. Barlatier (Joséphine); — 31 [ex æquo]. Regnié (Pauline), Esperaber (Anne).

Ordre des sciences. — *Admises* : Mlles 1. Gueylard (Henriette); — 2. Déprez (Marie); — 3. Méjean (Pauline); — 4. Lapotaire (Alice); — 5. Martin (Marie); — 6. Marty (Joséphine); — 7. Fermond (Marie); — 8. Morand (Alice); — 9. Laurent (Eugénie); — 10. Klein (Marthe); — 11. Ruhlmann (Fanny); — 12. Stieltjès (Edith); — 13. Briez (Marguerite); — 14. Verly (Marguerite); — 15. Tallon (Marguerite); — 16. Veyrier (Anna).

Certificat d'aptitude au professorat des classes élémentaires. — *Admis* : MM. 1. Buénerd (Antonin); — 2. Chappeland (Jules); — 3. Bernard (Raphaël); — 4. Thierry (Léon). — 5. Mlle Clémencet (Virginie). — MM. 6. Petit (Georges); — 7. Marchand (Maurice); — 8. Renard (Étienne); — 9. Brunet (Joseph); — 10. Mondon (Antoine); — 11. Jaquier (Paul); — 12. Podevin (Louis); — 13. Lamoureux (Gabriel); — 14. Herlin (Alcide).

Agrégations et Certificats d'aptitude

PROGRAMMES DE 1908

Liste des ouvrages que les Candidats auront à traduire, à expliquer, ou à commenter (*Suite et fin* [1]).

Agrégation d'Allemand (NOTE RECTIFICATIVE.)

Le programme publié dans le n° 1780 (22 juin 1907) du *Bulletin administratif* et reproduit dans la *Revue Universitaire* du 15 juillet (p. 171) désignait parmi les auteurs de la rubrique « Poésie lyrique contemporaine » : DEHMEL, *Gesammelte Werke*, Tome II.

Mais l'éditeur s'est refusé à vendre ce volume séparément. Dans ces conditions, en vue d'éviter aux candidats la trop grande dépense que leur imposerait l'acquisition des dix volumes des œuvres complètes de Dehmel, le jury a décidé de remplacer l'ouvrage de cet auteur par le suivant :

HUGO VON HOFMANNSTHAL. — *Die Gesammelten Gedichte*. (Leipzig. Insel-Verlag 1907.)

Certificats d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes.

Langue allemande.

LESSING : *Erziehung des Menschengeschlechts*. — HERDER : *Briefe zur Beförderung der Humanität*, 1. und 2. Sammlung. — GŒTHE : Les poésies suivantes : *An die Erwählte*; *Willkommen und Abschied*; *Mailied* (Wie herrlich...); *Mahomets Gesang*; *Harzreise im Winter*; *An Schwager Kronos*; *Wanderers Sturmlied*; *Prometheus*. — MALER MÜLLER : *Die Schafschur*; *Das Nusskernen*. — SCHILLER : *Die Räuber*. — FONTANE : *Wanderungen durch die Mark Brandenburg*, Auswahl, von Berdrow (Cotta'sche Handbibliothek, Nr. 121). — HANS HOFFMANN : *Ostseemärchen* (Cotta). — OMPTEDA : *Der Major*; *Ein Weihnachtsabend*; *Das Schützenfest* (Wiesbadener Volksbücher, Nr. 47). — BETHGE : *Deutsche Lyrik seit Liliencron* (Leipzig, Max Hesse), les poètes suivants : Dehmel, Evers, Falke, Hofmannsthal, Liliencron.

Dictionnaire autorisé pour les épreuves du commentaire grammatical et de la lecture expliquée :

HERRMANN PAUL : *Deutsches Wörterbuch*.

Langue anglaise.

1. SHAKESPEARE : *Troilus and Cressida. Acts 1, 2, 3.* — 2. MILTON : *Comus.* — 3. CARLYLE : *Sartor Resartus. B. I.* — 4. THACKERAY : *Book of Snobs*. Ch. I à XXIII inclus. — 5. W. HAZLITT : *Shakespeare's Characters : Cymbeline, Macbeth, Julius Cæsar, Othello, Timon of Athens, Coriolanus, Troilus and Cressida, Antony and Cleopatra, Hamlet, The Tempest, A Midsummer Night's Dream, Romeo and Juliet, Lear.* — GEORGE ÉLIOT : *The*

1. Voir la *Revue Universitaire* du 15 juillet 1907.

Sad Fortunes of the Rev. Amos Barton. (Scenes of Clerical Life). — TENNYSON : *The Lady of Shalott, Ulysses, Tithonus, The Palace of Art, A Dream of Fair Women, The Voyage.*

Langue espagnole.

1. MATEO ALEMÁN : *Guzmán de Alfarache,* Parte I°, libro 1°, cap. 8°; *Historia de Ozmín y Daraxa.* — 2. *El Burlador de Sevilla.* — 3. TAMAYO Y BAUS : *Un drama nuevo.* — 4. JOSÉ ZORRILLA : *Cantos del Trovador.* — 5. A. PALACIO VALDÉS : *Marta y María.*

Langue italienne.

1. DANTE : *Convivio,* trattato 1°. — 2. LE TASSE : *Jérusalem délivrée,* chants 2 et 8. — 3. DELLA CASA : *Prose scelte* (édit. Severino Ferrari, Florence, Sansoni). — 4. FOSCOLO : *Lezioni sull'eloquenza,* 1ª e 5ª lezioni, — 5. CARDUCCI : *Intermezzo,* et dans les *Odi barbare : Alle fonti del Clitunno; Roma; A Giuseppe Garibaldi.*

Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles (Ordre des Lettres).

MORALE.

Pour la morale, le sujet sera pris dans les matières du programme de l'enseignement secondaire des jeunes filles. Le sommaire suivant pourra servir de guide aux aspirantes pour la préparation des questions d'éducation et d'enseignement [1] :

1. Fins et moyens généraux de l'éducation : les habitudes, les principes. — L'éducation des femmes. — L'éducation des jeunes filles dans nos établissements d'instruction secondaire de France. — 2. Éducation physique : les exercices et les jeux. — L'éducation physique des jeunes filles au lycée. — 3. Éducation morale. — Éducation de la volonté et des sentiments. — Les différents caractères et les méthodes de réformation du caractère. — Éducation de la conscience morale. — 4. Éducation intellectuelle aux différents âges. — Formation du jugement et du goût. — 5. Éducation domestique. — 6. Instruction. — Part à faire aux lettres, à l'histoire, à la poésie, aux arts, aux sciences, dans l'enseignement des jeunes filles. — 7. Les méthodes d'enseignement : la classe, le cours, l'interrogation, la lecture des textes, le choix et la correction des devoirs. — 8. La discipline. — 9. Qu'est-ce que l'esprit d'une maison d'éducation ? Moyens de le former.

AUTEURS FRANÇAIS.

1. Extraits de *Mathurin Regnier,* dans les *Chefs-d'œuvre poétiques de Marot, Ronsard, etc.,* par M. Lanusse (Belin frères éd.). — 2. CORNEILLE: *Don Sanche d'Aragon,* acte I; acte II, sc. 1; acte V. — 3. MOLIÈRE : *Les Fâcheux.* — 4. RACINE : *Britannicus.*

AUTEURS ANGLAIS.

SHAKESPEARE : *Macbeth.* [Éditions à 0 fr. 30 (Cassel) et à 0 fr. 10 (Penny

1. Les aspirantes pourront consulter, avec profit, entre autres ouvrages, les livres suivants : Fénelon, *Traité de l'éducation des filles.* — Rousseau, *L'Émile.* — Spencer, *L'éducation intellectuelle, morale et physique.* — Mme Necker de Saussure, *L'Éducation progressive ou Étude du cours de la vie.* — Octave Gréard, *L'éducation des femmes par les femmes.* — *Instructions, programmes et règlements de l'enseignement secondaire dans les lycées de garçons.*

Poets, série Stead).]. — TENNYSON : *Idyls of the King* (*Édition abrégée* avec notes par A. Baret, Garnier, éditeur, à Paris). — W. MORRIS : *News from Nowhere* (1 vol. 1/6, Longmans Green and C°, London). — MILTON : *L'Allegro*; — *Il Penseroso* (Blackie's English classics à 0 fr. 30; — ou édition de la Clarendon Press).

AUTEURS ESPAGNOLS.

QUINTANA. *Vidas de los Españoles celebres*; — *El Cid*. — CERVANTES : *Quijote*, I^a parte, capitulos VII, VIII y IX. — MORATIN : *El si de las niñas*. — J. ZORILLA : *A buen juez mejor testigo*.

AUTEURS ITALIENS.

MACHIAVEL : *Storie Fiorentine*, liv. I et II. — TASSE : *Jérusalem délivrée*, chants VII et VIII. — ALFIERI : *Saül*. — MASSIMO D'AZEGLIO : *Niccolo dei Lupi*.

Certificat d'aptitude au professorat des classes élémentaires.

I. AUTEURS FRANÇAIS.

1. ALBERT CAHEN : *Morceaux choisis* des auteurs français classiques et contemporains; prose et poésie. Premier cycle, division B (classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième), 1 volume, chez Hachette. Étudier, parmi les prosateurs : Le Sage, Voltaire, Mérimée, Edmond About, Alphonse Daudet; parmi les poètes, A. Chénier, Alfred de Musset, Théophile Gautier. — 2. CORNEILLE : *Horace*. — 3. BOSSUET : *Oraison funèbre d'Henriette de France, reine d'Angleterre*. — 4. MOLIÈRE : *Le Misanthrope*. — 5. LA FONTAINE : *Fables*, livre X. — 6. LA BRUYÈRE : *Les Caractères*, chapitre II (Du mérite personnel). — 7. MONTESQUIEU : *Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence* (étudier les 12 premiers chapitres). — 8. VICTOR HUGO : *Morceaux choisis*, poésie, édition J. Steeg, (un volume, chez Delagrave). Étudier les n°s *48*, *51*, *54*, *60*, *63*, *64*, *68*, *70*.

II. PÉDAGOGIE.

1. EMMANUEL KANT : *Traité de pédagogie* (trad. Jules Barni), 1 volume, chez F. Alcan. Étudier de la page 79 à la page 100. — 2. *Instructions de 1890 concernant les programmes de l'enseignement secondaire classique*, (Delalain éditeur). Étudier, dans le rapport de M. Marion, de la page CLXXXI jusqu'à la fin.

III. AUTEURS ANGLAIS.

1. SWIFT : *Gulliver's Travels*. Deuxième partie : voyage à Brobdingnag. — 2. Pocket anthologies, n° 5 : *Poetry for Children; One hundred of the Best Poems for the Young in the English language*, selected by Adam L. Gowans, M. A. (les 30 premiers poèmes, p. 1 à 56). Gowans et Gray, éditeurs, London and Glasgow.

IV. AUTEURS ALLEMANDS.

1. GROMAIRE : *Die deutsche Lyrik*, pages 116 à 185 (1 vol. Librairie Armand Colin). — 2. W. RAABE : *Else von der Tanne*. Collection Velhagen und Klasing. Zweites Bändchen, Leipzig. — Deutsche prosa, IV. Theil.

(*Fin*.)

EXAMENS ET CONCOURS

Sujets proposés

AUX CONCOURS DE 1907

AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE

Composition de philosophie dogmatique. — Du rôle de la volonté dans les opérations de l'intelligence.

Composition d'histoire de la philosophie. — La théorie des petites perceptions, dans Leibniz.

AGRÉGATION DES LETTRES

Composition française. — Dans l'œuvre de Molière, quelle est l'importance de la comédie de *l'École des femmes* ?

Thème latin. — DESCARTES, *Discours de la Méthode*, Ire partie, depuis : « C'est pourquoi, sitôt que l'âge me permit... », jusqu'à : « ...pour voir clair en mes actions et marcher avec assurance en cette vie. »

Version latine. — LUCAIN, III, 84-112, depuis : « Iamque et praecipites superauerat Anxuris arces.... », jusqu'à : ...erubuit quam Roma pati. »

Thème grec. — BOSSUET, *Traité de la Concupiscence*, IX, depuis : « Quand on regarde l'argent comme instrument... », jusqu'à : « ...que de se tant tourmenter pour se repaître de vent ? »

Version grecque. — ... Λοιποὶ δ'ἡμῖν εἰσὶ τῶν σοφιστῶν οἱ πρὸ ἡμῶν γενόμενοι καὶ τὰς καλουμένας τέχνας γράψαι τολμήσαντες, οὓς οὐκ ἀφετέον ἀνεπιτιμήτους· οἵτινες ὑπέσχοντο δικάζεσθαι διδάξειν, ἐκλεξάμενοι τὸ δυσχερέστατον τῶν ὀνομάτων, ὃ τῶν φθονούντων ἔργον ἦν λέγειν ἀλλ'οὐ τῶν προεστώτων τῆς τοιαύτης παιδεύσεως, καὶ ταῦτα τοῦ πράγματος καθ'ὅσον ἐστὶ διδακτὸν, οὐδὲν μᾶλλον πρὸς τοὺς δικανικοὺς λόγους ἢ πρὸς

τοὺς ἄλλους ἅπαντας ὠφελεῖν δυναμένου. Τοσούτῳ δὲ χείρους ἐγένοντο τῶν περὶ τὰς ἔριδας καλινδουμένων, ὅσον οὗτοι μὲν τοιαῦτα λογίδια διεξιόντες, οἷς εἴ τις ἐπὶ τῶν πράξεων ἐμμείνειεν, εὐθὺς ἂν ἐν πᾶσιν εἴη κακοῖς, ὅμως ἀρετὴν ἐπηγγείλαντο καὶ σωφροσύνην περὶ αὐτῶν, ἐκεῖνοι δ'ἐπὶ τοὺς πολιτικοὺς λόγους παρακαλοῦντες, ἀμελήσαντες τῶν ἄλλων τῶν προσόντων αὐτοῖς ἀγαθῶν, πολυπραγμοσύνης καὶ πλεονεξίας ὑπέστησαν εἶναι διδάσκαλοι.

Καίτοι τοὺς βουλομένους πειθαρχεῖν τοῖς ὑπὸ τῆς φιλοσοφίας ταύτης προσταττομένοις πολὺ ἂν θᾶττον πρὸς ἐπιείκειαν ἢ πρὸς ῥητορείαν ὠφελήσειεν. Καὶ μηδεὶς οἰέσθω με λέγειν, ὡς ἔστι δικαιοσύνη διδακτόν· ὅλως μὲν γὰρ οὐδεμίαν ἡγοῦμαι τοιαύτην εἶναι τέχνην, ἥτις τοῖς κακῶς πεφυκόσι πρὸς ἀρετὴν σωφροσύνην ἂν καὶ δικαιοσύνην ἐμποιήσειεν· οὐ μὴν ἀλλὰ συμπαρακελεύσασθαί γε καὶ συνασκῆσαι μάλιστ'ἂν οἶμαι τὴν τῶν λόγων τῶν πολιτικῶν ἐπιμέλειαν.

ISOCRATE, Κατὰ τῶν σοφιστῶν, 19-21.

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE

Composition française. — Comparer la théorie oratoire que Platon expose dans le *Gorgias* à celle de Cicéron dans le *Brutus*.

Étude grammaticale de textes grec, latin et français.

TEXTE GREC. — Commenter le passage suivant de Platon :

Πωλ. Ἄθλιος ἄρα οὗτός ἐστιν ὁ Ἀρχέλαος κατὰ τὸν σὸν λόγον;

Σω. Εἴπερ γε, ὦ φίλε, ἄδικος.

Πωλ. Ἀλλὰ μὲν δὴ πῶς οὐκ ἄδικος; ᾧ γε προσῆκε μὲν τῆς ἀρχῆς οὐδέν, ἣν νῦν ἔχει, ὄντι ἐκ γυναικός, ἣ ἦν δούλη Ἀλκέτου, τοῦ Περδίκκου ἀδελφοῦ, καὶ κατὰ μὲν τὸ δίκαιον δοῦλος ἦν Ἀλκέτου, καὶ εἰ ἐβούλετο τὰ δίκαια ποιεῖν, ἐδούλευεν ἂν Ἀλκέτῃ καὶ ἦν εὐδαίμων κατὰ τὸν σὸν λόγον· νῦν δὲ θαυμασίως ὡς ἄθλιος γέγονεν, ἐπεὶ τὰ μέγιστα ἠδίκηκεν· ὅς γε πρῶτον μὲν τοῦτον αὐτὸν τὸν δεσπότην καὶ θεῖον μεταπεμψάμενος ὡς ἀποδώσων τὴν ἀρχήν, ἣν Περδίκκας αὐτὸν ἀφείλετο, ξενίσας καὶ καταμεθύσας αὐτόν τε καὶ τὸν υἱὸν αὐτοῦ Ἀλέξανδρον,

ἀνεψιὸν αὐτοῦ, σχεδὸν ἡλικιώτην, ἐμβαλὼν εἰς ἅμαξαν νύκτωρ ἐξαγαγὼν ἀπέσφαξέ τε καὶ ἠφάνισεν ἀμφοτέρους, καὶ ταῦτα ἀδικήσας ἔλαθεν ἑαυτὸν ἀθλιώτατος γενόμενος, καὶ οὐ μετεμέλησεν αὐτῷ,..... Τοιγάρτοι νῦν, ἅτε μέγιστα ἠδικηκὼς τῶν ἐν Μακεδονίᾳ, ἀθλιώτατός ἐστι πάντων Μακεδόνων ἀλλ'οὐκ εὐδαιμονέστατος.

Texte latin. — Commenter le passage suivant de Virgile :

Sol quoque et exoriens, et cum se condet in undas,
Signa dabit......................................
Sin maculæ incipient rutilo immiscerier igni,
Omnia tum pariter vento nimbisque videbis
Fervere. Non illa quisquam me nocte per altum
Ire, neque a terra moveat convellere funem.
At si, cum referetque diem, condetque relatum,
Lucidus orbis erit, frustra terrebere nimbis,
Et claro silvas cernes Aquilone moveri.
Denique, quid vesper serus vehat, unde serenas
Ventus agat nubes, quid cogitet humidus Auster,
Sol tibi signa dabit. Solem quis dicere falsum
Audeat? Ille etiam cæcos instare tumultus
Sæpe monet, fraudemque et operta tumescere bella.
Ille etiam exstincto miseratus Cæsare Romam,
Cum caput obscura nitidum ferrugine texit,
Impiaque æternam timuerunt sæcula noctem.

Texte français. — I. Traduire le morceau suivant :

Arrivée de Paris et d'Hélène.

Paris qui fu a Tenedon
Il et si autre compaignon
Quant l'endemain furent levé
Et del jor parut la clarté,...
Monté furent es palefreiz.
Assez orent riches conreiz.
L'aveir et la robe ont chargiee
De que Grece esteit despoilliee,
Si l'en enveient dreit a Troie
E lor prisons a mout grant joie.
Paris tint par la resne Heleine
De li honorer mout se peine;
Sis cors de grant beauté resplent.
Prianz o le mieuz de sa gent
Fu par matin de Troie eissuz;
Treis liues est contre eus venuz.
Estrange joie demenerent
La ou primes s'entrecontrerent.

II. Commenter le passage suivant :

Pour Montaigne, dont vous voulez aussi, Monsieur, que je vous parle,

étant né dans un État chrétien, il fait profession de la religion catholique, et en cela il n'a rien de particulier. Mais comme il a voulu chercher quelle morale la raison devrait dicter sans la lumière de la foi, il a pris ses principes dans cette supposition, et ainsi, en considérant l'homme destitué de toute révélation, il discourt en cette sorte. Il met toutes choses dans un doute universel et si général, que ce doute s'emporte soi-même, c'est-à-dire s'il doute, et doutant même de cette dernière proposition, son incertitude roule sur elle-même dans un cercle perpétuel et sans repos; s'opposant également à ceux qui assurent que tout est incertain et à ceux qui assurent que tout ne l'est pas, parce qu'il ne veut rien assurer. C'est dans ce doute qui doute de soi et dans cette ignorance qui s'ignore, et qu'il appelle sa maîtresse forme, qu'est l'essence de son opinion qu'il n'a pu exprimer par aucun terme positif. Car s'il dit qu'il doute, il se trahit en assurant au moins qu'il doute; ce qui étant formellement contre son intention, il n'a pu s'expliquer que par interrogation; de sorte que ne voulant pas dire : Je ne sais, il dit : Que sais-je? dont il a fait sa devise.

(Entretien de Pascal avec M. de Saci.)

Thème latin. — Montesquieu, *Grandeur et décadence*, ch. 12, depuis : « Cicéron, pour perdre Antoine... », jusqu'à : « ...et ses droits, en apparence, plus légitimes. »

Version latine. — Ut onera contentis corporibus facilius feruntur, remissis opprimunt, simillime animus intentione sua depellit pressum omnem ponderum, remissione autem sic urgetur, ut se nequeat extollere. Et, si verum quærimus, in omnibus officiis persequendis animi est adhibenda contentio; ea est sola officii tanquam custodia. Sed hoc idem in dolore maxume est providendum, ne quid abjecte, ne quid timide, ne quid ignave, ne quid serviliter muliebriterve faciamus, in primisque refutetur ac rejiciatur Philocteteus ille clamor. Ingemescere non nunquam viro concessum est, idque raro, ejulatus ne mulieri quidem. Et hic nimirum est fletus, quem duodecim tabulæ in funeribus adhiberi vetuerunt. Nec vero unquam ne ingemescit quidem vir fortis ac sapiens, nisi forte ut se intendat ad firmitatem, ut in stadio cursores exclamant, quam maxime possunt. Faciunt idem, cum exercentur, athletæ, pugiles vero, etiam cum feriunt adversarium, in jactandis cæstibus ingemescunt, non quod doleant animove succumbant, sed quia profundenda voce omne corpus intenditur venitque plaga vehementior. Quid? qui volunt exclamare majus, num satis habent latera, fauces, linguam intendere, e quibus ejici vocem et fundi videmus? Toto corpore atque omnibus ungulis, ut dicitur, contentioni vocis adserviunt. Genu mehercule M. Antonium vidi, cum contente pro se ipse lege Varia diceret, terram tangere. Ut enim balistæ lapidum et reliqua tormenta telorum eo graviores emissiones habent, quo sunt contenta atque adducta

vehementius, sic vox, sic cursus, sic plaga hoc gravior, quo est missa contentius. Cujus contentionis cum tanta vis sit, si gemitus in dolore ad confirmandum animum valebit, utemur ; sin erit ille gemitus elamentabilis, si imbecillus, si abjectus, si flebilis, ei qui se dederit, vix eum virum dixerim. Qui quidem gemitus si levationis aliquid adferret, tamen viderimus, quid esset fortis et animosi viri ; cum vero nihil imminuat doloris, cur frustra turpes esse volumus? Quid est enim fletu muliebri viro turpius?

CICÉRON.

Thème grec. — J.-J. ROUSSEAU, *Émile*, livre V, depuis : « N'attends pas de moi de longs préceptes de morale... », jusqu'à : « il ne s'agite point pour en sortir. »

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

Histoire ancienne. — Philippe de Macédoine.

Histoire du moyen âge. — Florence depuis Cosme de Médicis jusqu'en 1529.

Histoire moderne. — Transformations politiques et sociales de l'Angleterre au XVIIIe siècle.

Géographie. — Le Mississipi ; étude physique et économique.

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

(ÉPREUVE COMMUNE AUX DEUX SECTIONS)

Composition sur un sujet de morale ou d'éducation. — Y a-t-il des enseignements, parmi ceux qui conviennent aux deux sexes, qu'il faille présenter aux jeunes filles autrement qu'aux jeunes hommes et, pour ainsi dire, *féminiser*? Si vous estimez qu'il y en a, dites lesquels, pour quelles raisons ils doivent différer, et sur quoi portera la différence.

(SECTION LITTÉRAIRE)

Composition sur un sujet de littérature. — Les poésies antiques d'André Chénier, ses *Bucoliques*, sont très vraisemblablement le fruit de ses premières années de labeur poétique. « Cette première manière, dit l'un de ses plus récents biographes [1], est exquise, et elle est restée pour tout le monde la carac-

1. M. Émile Faguet.

téristique même du génie du poète. » — De cette *caractéristique* on essaiera de fixer avec précision les traits essentiels.

(SECTION HISTORIQUE)

Composition sur un sujet d'histoire. — L'Art français au XIII[e] siècle.

AGRÉGATIONS DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Dissertation française. — Gregorovius, commentant le *Chant du Départ*, dans les *Wanderjahre* de Gœthe [1], s'exprime ainsi : « Es ist dies das Bewusstsein von der Weltbefreiung und Welterlösung überhaupt durch die Arbeit.... Dies haben schon die Griechen, die alles vorahnenden, in der Mythe vom Herkules dargestellt ; Gœthe aber zwiefach im *Faust* und im *Wilhelm Meister*. » Que pensez-vous de cette appréciation ?

1. Bleibe nicht am Boden heften,
Frisch gewagt und frisch hinaus.....

Dissertation allemande. — Die Kunstanschauungen der Nazarener.

ANGLAIS

Dissertation française. — La verve comique de Ben Jonson étudiée surtout dans *Bartholomew Fair*.

Dissertation anglaise. — The sources and originality of Ruskin's social ideals.

ESPAGNOL

Dissertation française. — Jusqu'à quel point Cervantes a-t-il réussi, dans *La ilustre fregona*, à fondre l'élément romanesque et l'élément picaresque ?

Dissertation espagnole. — « ...Antes del Renacimiento, la poesía, sobre todo en sus formas primitivas, la épica y la religiosa, presentábase en las naciones más importantes de Europa pobre de invención, áspera en el ritmo, y torpe y monótona en la rima. No había encontrado su expresión definitiva, y las lenguas en que balbucía sus primeros vagidos apenas habían salido de la infancia. Pero era nacional, y cuando algún elemento exótico se introducía en ella, tardaba poco en asimilárselo, haciéndole adquirir en cada región el color y el sabor del terruño propio... El

Renacimiento vino á torcer la dirección que las incipientes literaturas particulares seguían, y las sustrajo en absoluto de la vida real. »

G. Núñez de Arce, *Discurso sobre la Poesía.*

Esta característica de la poesía comparada de la Edad Media y del Renacimiento ¿ hasta qué punto, en lo que se refiere especialmente á España, se puede aplicar á la literatura en general y á las artes?

ITALIEN

Dissertation française. — L'histoire en Italie au xvie siècle, et en particulier dans l'œuvre de Benedetto Varchi : inspiration, conception, matériaux et procédés.

Dissertation italienne. — Tra le varie testimonianze che la Firenze del Trecento ci ha tramandate intorno alla sua vita morale (poemi, novelle, cronache, ecc.), quali sono le più attendibili e perché?

ARABE

Composition française. — Analyser les sources principales de la poésie anté-islamique : *Mo'allakat, Diwan des Sept poètes, Hamasa, Kitâb el-Aghâny.* Signaler l'importance du *Livre des Chansons* pour l'étude historique et littéraire de l'époque appelée *djâhelyeh.* Les principales divisions de la poésie : *kacideh, nasîb, hidjâ* qui ont passé dans la littérature de l'islam. Étude de la vieille poésie indispensable pour l'interprétation parfaite du Korân, des Traditions, etc. — Quelles sont les raisons qui rendent presque toujours impossible de faire passer dans nos langues modernes les beautés du lyrisme sémitique et en particulier de la poésie arabe ?

Composition en arabe littéral. — Dans l'Afrique mineure, la religion musulmane a subi quelques modifications qui sont en contradiction avec les doctrines émises par Mahomet. La vénération des saints, par exemple, y revêt presque la forme d'un culte.

Indiquer, par quelques faits particuliers, à quel point est poussé ce culte des saints et retracer les causes qui ont motivé cette dérogation à la religion musulmane primitive. Doit-on voir là une survivance du paganisme et le désir d'avoir des divinités locales ? Ou bien faut-il en chercher la cause ailleurs et admettre, par exemple, que les serviteurs (*khoddem*) de ces saints songeaient plutôt à former des sortes de ligues régionales pour lutter plus efficacement contre leurs voisins?

CERTIFICATS D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Composition française. — « Je crois bien, comme Rousseau, que le théâtre ne peut rien, ou pas grand'chose, pour corriger les mœurs; mais peut-il tant que cela pour les corrompre? Je ne sais, personne ne sait. » JULES LEMAITRE.

Composition allemande. — « Wie Deutschland in geographischer Beziehung das Land der Mitte ist, so ist es auch in kultureller Hinsicht die Mitte Europas. » FR. PAULSEN.

ANGLAIS

Composition française. — Discuter ce jugement de W. Hazlitt : — « Neither would I recommend the going abroad when young to become a mongrel being — half French, half English. It is better to be something than nothing. »

Composition anglaise. — The character of Caleb Balderston in the *Bride of Lammermoor.*

ESPAGNOL

Composition française. — Est-il désirable qu'il s'établisse une langue universelle ? — Envisager les diverses faces de la question.

Composition espagnole. — Mostrar cómo constituyen los refranes la verdadera filosofía del pueblo, tomando por ejemplos los siguientes, sacados de la experiencia del labriego :

— Buey viejo, surco derecho.
— Al buey por el cuerno y al hombre por la palabra.
— Al buey viejo múdale el pesebre y dejará el pellejo.
— El buey bravo, en tierra ajena se hace manso.

ITALIEN

Composition française. — Est-il désirable qu'il s'établisse une langue universelle ? — Envisager les diverses faces de la question.

Composition italienne. — Fare tutte le osservazioni di prosodia e di metrica che occorreranno sui seguenti versi :

« Già era dritta in su la fiamma e queta
Per non dir più, e già da noi sen gia
Con la licenza del dolce poeta,

Quando un' altra, che dietro a lei venia,
Ne fece volger gli occhi alla sua cima
Per un confuso suon che fuor n'uscia.
Come il bue cicilian che mugghiò prima
Col pianto di colui, e ciò fu dritto,
Che l'avea temperato con sua lima,
Mugghiava con la voce dell'afflitto,
Sì che, con tutto ch'é' fosse di rame,
Pure e' pareva del dolor trafitto :
Così per non aver via né forame
Del principio del fuoco, in suo linguaggi
Si convertivan le parole grame;
Ma poscia ch'ebber colto lor viaggio
Su per la punta, dandole quel guizzo
Che dato avea la lingua in lor passaggio,
Udimmo dire : « O tu, a cui io drizzo
La voce, e che parlavi mo' lombardo,
Dicendo : « Issa ten va; più non t'adizzo. »
Perch'io sia giunto forse alquanto tard
Non t'incresca restar a parlar meco.
Vedi che non incresce a me ed ardo

ARABE

Composition française. — Dans la préface des *Méditations*, Lamartine dit : « On me faisait bien apprendre aussi par cœur quelques fables de La Fontaine; mais ces vers boiteux, inégaux, sans symétrie ni dans l'oreille, ni sur la page, me rebutaient ».

Développez les raisons qui vous font adopter ou rejeter une telle appréciation.

Composition arabe. — Décrire une mosquée au moment de l'office du vendredi.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Composition sur un sujet de morale ou de psychologie appliquées à l'éducation. — Comment convient-il d'entendre, en l'appliquant à l'enseignement de la morale, la règle de neutralité que s'impose l'école laïque ?

Composition sur un sujet de littérature ou de langue française. — Montrer combien diffèrent, dans la manière de peindre et de présenter les animaux, les poètes du moyen âge dont les contes réunis ont formé le *Roman de Renart*, et nos poètes lyriques du siècle dernier.

Composition sur un sujet d'histoire. — L'Hindoustan français, de 1713 à 1763.

CLASSES DES LYCÉES & COLLÈGES

Sujets proposés

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES GARÇONS

Cours de Saint-Cyr.

Composition française. — Commenter ce vers de Casimir Delavigne, écrivant à propos de lord Byron :

« La gloire n'appartient qu'aux talents créateurs. »

Communiqué par M. Ed. Jullien, professeur de première au Collège de Blaye.

Première supérieure.

Version latine. — Quintilien, *De l'Institution oratoire*, livre X, chap. v, depuis : « Vertere græca in latinum veteres nostri oratores optimum judicabant... Sed et illa ex latinis conversio multum et ipsa contulerit... », jusqu'à : « ... et, quantum virtutis habeant, vel hoc ipso cognoscimus, quod imitari non possumus ».

Corrigé.

La traduction du grec en latin passait, au jugement de nos anciens orateurs, pour un excellent exercice ; mais celui qui consiste à tourner autrement un morceau écrit en latin peut être également très profitable. S'il s'agit de vers, nul, je crois, ne le met en doute, et l'on dit que Sulpicius se bornait à cette pratique. En effet, le sublime de la poésie est bien propre à relever le ton de l'orateur, et, d'autre part, l'expression hardie que favorise la liberté poétique ne suppose pas le don du mot propre pour exprimer les mêmes choses ; en outre, on peut donner aux pensées la force oratoire, suppléer les ellipses ou resserrer l'expression surabondante. Ce que je demande, ce n'est pas une paraphrase qui donne seulement le sens ; je veux une lutte et comme un tournoi d'émulation pour rendre les mêmes nuances de sentiment. Et voilà pourquoi je me sépare de ceux qui ne veulent pas qu'on reprenne en sous-œuvre des discours écrits en latin, sous prétexte que, le meilleur ayant été pris d'avance, tout ce que nous pouvons dire autrement doit nécessairement être plus faible. En effet, il n'y a pas toujours lieu de désespérer qu'on puisse trouver quelque chose de mieux que ce qui a été déjà dit ; et d'ailleurs l'éloquence n'est point chose de soi tellement indigente et sté-

rile qu'on ne puisse bien parler sur un sujet qu'une fois pour toutes. Eh quoi! le jeu des histrions peut varier à l'infini l'expression d'un même passage, et la parole aurait moins de pouvoir! Il y aurait tel discours après lequel il ne faudrait plus rien dire sur le même sujet! Admettons que notre œuvre propre ne vaille pas mieux, ni même autant; encore y a-t-il place au second rang. Ne nous arrive-t-il pas à nous-mêmes de donner à une idée deux ou plusieurs formes différentes, et cela quelquefois dans une suite de phrases? Serait-ce que nous pouvons entrer en lutte avec nous-mêmes, et point avec les autres? Non; s'il n'y avait qu'une façon de bien dire, nous aurions le droit de penser que nos devanciers nous ont barré le chemin; mais, en réalité, les tours sont innombrables et plusieurs routes conduisent au même but. La brièveté a son charme, l'abondance a le sien; les tropes ont leur mérite ainsi que le mot propre; telle idée vaut par l'expression directe, telle autre par un détour du style figuré; n'y eût-il enfin que la difficulté de cet exercice, le profit en est considérable. Ajoutez que, par ce moyen, nous faisons plus exactement connaissance avec les grands auteurs; car, au lieu de parcourir leurs écrits sans autre souci que de lire, nous étudions tout, nous regardons forcément au fond des choses; et ce qu'ils ont de supériorité, nous le reconnaissons à cela même que nous ne pouvons les imiter.

Communiqué par M. V. Glachant, professeur au lycée Louis-le-Grand.

Première.

Composition française (*Section D*). — *Un prospectus*. — Philippe Lebon, ingénieur et chimiste (né à Brachay, Haute-Marne, 1769; assassiné à Paris, 1804), avait commencé vers 1797 des essais sur l'emploi du gaz provenant de la distillation du bois. Après avoir vainement tenté en 1801 d'intéresser le gouvernement à ses travaux, il loue un hôtel dans Paris, il y installe ses appareils de chauffage et d'éclairage, illumine la cour, les jardins et une fontaine. Le public, invité à visiter cette installation, accourt en foule admirer et applaudir. « P. Lebon, excité par le succès, publie un prospectus, sorte de profession de foi, *modèle de grandeur et de sincérité*, véritable monument d'une étonnante prévision. Il suit ce gaz dans l'avenir et le voit circuler dans les vastes tuyaux, d'où il jettera la lumière dans toutes les rues des capitales futures. » (Tissandier, *Les Martyrs de la science*, dans Baudrillard, *lectures scientifiques*, p. 186, Delagrave). — Vous composerez ce prospectus.

Lectures. — Rambaud, *Hist. de la Civilisation française*, t. II, p. 553 (Librairie Armand Colin); un Traité de chimie; lire aussi quelques pages de Lavoisier, Laplace, etc., dans *les Grands écrivains scientifiques* (Librairie Armand Colin), pour voir comment écrivent les savants. Le morceau ci-dessus est d'une langue détestable; se garder d'emprunter: vastes tuyaux, jeter la lumière, capitales futures.

Conseils : Ne point oublier que c'est un savant qui parle : éviter tout ce qui sentirait le charlatanisme et la réclame. — 1. *La découverte*. Exposer la découverte : principe, production du gaz, applications, dis-

position et fonctionnement des appareils. — II. *L'éclairage.* Comme transition, ce qu'est l'éclairage des villes en 1801, avec la lanterne ou le réverbère. Comme partie essentielle du paragraphe, ce que sera l'éclairage avec le bec de gaz; transformation de la rue; interrogez-vous méthodiquement sur les avantages d'un bon éclairage des rues et places publiques : sécurité, circulation, coup d'œil... — III. *L'avenir.* Sa découverte peut transformer la vie. Chaque cité aura, dans son usine à gaz, comme un foyer de lumière, de chaleur et de force, qui enverra dans chaque demeure le fluide docile et bienfaisant. Au gré de chacun, le gaz éclairera, chauffera la demeure, servira à la cuisson des aliments, mettra en marche les plus puissants moteurs.

Communiqué par M. F. GACHE, professeur au lycée d'Alais.

Thème latin. — Les causes principales qui nous portent au vice sont nos passions, qui nous empêchent de bien juger du vrai et du faux et nous préviennent trop violemment en faveur du bien sensible : d'où il paraît que le principal devoir de la vertu doit être de les réprimer, c'est-à-dire de les réduire aux termes de la raison. Le plaisir et la douleur qui font naître nos passions ne viennent pas en nous par raison et par connaissance, mais par sentiment. Par exemple, le plaisir que je ressens dans le boire et dans le manger se fait sentir en moi indépendamment de toute espèce de raisonnement; et, comme ces sentiments naissent en nous sans raison, il ne faut pas s'étonner qu'ils nous portent aussi très souvent à des choses déraisonnables. Le plaisir de manger fait qu'un malade se tue; le plaisir de se venger entraîne à des injustices effroyables, et dont nous ressentons les tristes effets. Ainsi, les passions n'étant inspirées que par le plaisir et la douleur, qui sont des sentiments où la raison n'a pas de part, il s'ensuit qu'elle n'en a pas non plus dans les passions; mais la volonté, qui choisit, est toujours précédée par la connaissance, et, étant née pour obéir à la raison, elle doit se rendre plus forte que les passions, qui ne l'écoutent pas.

Corrigé.

Eo præsertim ad vitia impellimur, quod impediunt nostræ libidines ne verum a falso recte dijudicemus, et illis præoccupati bono, quod sensus movet, vehementius favemus : unde apparet hoc præcipuum esse debere virtutis officium, ut eas coerceat, scilicet ad rationis regulam redigat. Voluptas enim ac dolor, e quibus oriuntur istæ libidines, non ratione et cognitione, sed sensu apud nos gignuntur. Atque ita (ut exemplo utar), quam ex cibo potuque percipimus voluptatem, nullo prorsus accedente ratiocinationis genere, sentimus; cumque sensus illi sine ratione apud nos nascantur, quid mirum, si per illos etiam ad res rationi con-

trarias sæpissime impellimur? Nempe edendi voluptate fit ut ægrotans homo se ipsum conficiat; fit ut ulciscendi voluptate ad immanes rapiamur injurias, quas quidem vel nobis ipsis tristia consequuntur. Cum igitur libidines e sensibus — voluptatem ac dolorem dico — nascantur, ad quos nulla accedit ratio, inde sequitur ut nulla pariter ad libidines ratio accedat; cum autem voluntas, quæ eligit, quamque antecedit cognitio, rationi natura ipsa obtemperare debeat, illam plus quam libidines valere oportet, quippe quæ rationi haudquaquam obsequantur.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Version grecque. — ***Réplique d'Oreste à Pylade, son ami, qui veut mourir avec lui en Tauride.***

Αἰσχρόν σε φῄς, ἐμοῦ θανόντος, φῶς βλέπειν.
Εὔφημα φώνει · τἀμὰ δεῖ φέρειν κακά·
Ἁπλᾶς δὲ λύπας ἐξὸν, οὐκ οἴσω διπλᾶς.
Ὃ γὰρ σὺ λυπρὸν κἀπονείδιστον λέγεις,
Ταῦτ' ἐστιν ἡμῖν, εἴ σε συμμοχθοῦντ' ἐμοὶ
Κτενῶ · τὸ μὲν γὰρ εἰς ἔμ', οὐ κακῶς ἔχει,
Πράσσονθ', ἃ πράσσω πρὸς θεῶν, λύσειν βίον...
Ἀλλ' ἕρπε, καὶ ζῆ, καὶ δόμους οἴκει πατρός.
Ὅταν δ' ἐς Ἑλλάδ' ἵππιόν τ' Ἄργος μόλῃς,
Πρὸς δεξιᾶς σε τῆσδ' ἐπισκήπτω τάδε·
Τύμβον τε χῶσον, κἀπίθες μνημεῖά μοι,
Καὶ δάκρυ' ἀδελφὴ, καὶ κόμας δότω τάφῳ.
Ἄγγελλε δ', ὡς ὄλωλ' ὑπ' Ἀργείας τινὸς
Γυναικὸς, ἀμφὶ βωμὸν ἁγνισθεὶς φόνῳ.
Καὶ μὴ προδῷς μου τὴν κασιγνήτην ποτὲ,
Ἔρημα κήδη καὶ δόμους ὁρῶν πατρός.
Καὶ χαῖρ' · ἐμῶν γὰρ φίλτατόν σ' εὗρον φίλων,
Ὦ ξυγκυναγὲ καὶ ξυνεκτραφεὶς ἐμοὶ,
Ὦ πόλλ' ἐνεγκὼν τῶν ἐμῶν ἄχθη κακῶν.
Ἡμᾶς δ' ὁ Φοῖβος, μάντις ὢν, ἐψεύσατο.
Ὦ πάντ' ἐγὼ δοὺς τἀμὰ καὶ πεισθεὶς λόγοις,
Μητέρα κατακτὰς, αὐτὸς ἀνταπόλλυμαι.

(Euripide, *Iphigénie en Tauride.*)

Communiqué par M. Victor Glachant.

Seconde.

Composition française. — Montaigne (livre I, § 25) recommande qu'on fasse « promener l'enfant dès sa tendre enfance, et premièrement pour faire d'une pierre deux coups, par les nations voisines où le langage est plus éloigné du nôtre, et auquel, si vous ne la formez de bonne heure, la langue ne se peut plier ».

Que pensez-vous de cette utilité des voyages dont parle Montaigne? N'est-il pas vrai que c'est la meilleure méthode pour apprendre une langue vivante?

Communiqué par M. Ed. Jullien.

Version latine. — *De l'utilité de la solitude.* — Sic est. Non muto sententiam : *Fuge multitudinem, fuge paucitatem, fuge etiam unum.* Non habeo, cum quo te communicatum velim. Et vide, quod judicium meum habeas : *Audeo te tibi credere.* Crates, ut aiunt, hujus Stilponis auditor, cujus mentionem priore epistola feci, cum vidisset adolescentulum secreto ambulantem, interrogavit, *quid illic solus faceret*? *Mecum*, inquit, *loquor*. Cui Crates : *cave*, inquit, *rogo, et diligenter attende, ne cum homine malo loquaris.* Lugentem timentemque custodire solemus, ne solitudine male utatur. Nemo est ex imprudentibus, qui relinqui sibi debeat : tunc mala consilia agitant. Tunc aut aliis aut sibi futura pericula struunt. Tunc cupiditates improbas ordinant. Tunc quidquid aut metu aut pudore celabat, animus exponit. Tunc audaciam acuit, libidinem irritat, iracundiam instigat. Denique quod unum solitudo habet commodum, nihil ulli committere, non timere indicem, perit stulto. Ipse se prodit : vide itaque, quid de te sperem, imo quid spondeam mihi : spes enim incerti boni nomen est : non invenio, cum quo te malim esse quam tecum.

(Sénèque, *Lettres à Lucilius*, X.)

Communiqué par M. Ed. Jullien.

Thème grec. — Dites à un enfant que Crassus, allant contre les Parthes, s'engagea dans leur pays sans savoir comment il en sortirait; que cela le fit périr lui et son armée, quelque effort qu'il fît pour se retirer. Dites au même enfant que le renard et le bouc descendirent au fond d'un puits pour éteindre leur soif; que le renard en sortit s'étant servi des épaules et des cornes de son camarade comme d'une échelle; qu'au contraire le bouc y demeura pour n'avoir pas eu tant de prévoyance, et que par conséquent il faut considérer en toute chose la fin. Je demande lequel de ces deux exemples fera le plus d'impression sur cet enfant. Ne s'arrêtera-

t-il pas au dernier, comme plus conforme et moins disproportionné que l'autre à la petitesse de son esprit? Il ne faut pas m'alléguer que les pensées de l'enfance sont d'elles-mêmes assez enfantines, sans y joindre encore de nouvelles badineries. Ces badineries ne sont telles qu'en apparence; car, dans le fond, elles portent un sens très solide. (La Fontaine, *Préface des Fables.*)

Corrigé.

Ἢν μέν τις παιδὶ διηγῆται τὸν Κράσσον, ὅτι, ἐπιστρατευόμενος τοῖς Πάρθοις, εἰς τὴν χώραν αὐτῶν ἀνέβη, οὐ προειδὼς πῶς αὐτῷ γενήσεται ἡ ἔξοδος, ὅθεν τῇ στρατιᾷ συναπώλετο, καίπερ πολλὴν σπουδάσας τὴν σπουδὴν ὥστ' ἐκφυγεῖν· ἢν δὲ πρὸς τὸν αὐτὸν μυθολογῆται τὴν ἀλώπεκά τε καὶ τὸν τράγον, ὅτι, συγκαταβάντοιν ποτ' αὐτοῖν εἰς ἔσχατον φρέαρ τι πρὸς τὸ τὴν δίψαν ἐκπλῆσαι, ἡ μὲν ἀλώπηξ ἐξανέβη τοῖς τοῦ ἑταίρου ὤμοις τε καὶ κέρασιν ἀντὶ κλίμακος χρησαμένη, ὁ δ' αὖ τράγος ἐν τῷ φρέατι κατέμεινεν, ὡς οὐ προνοηθεὶς τοσοῦτον, ὅπερ δηλοῖ ὅτι ἡμᾶς δεῖ ὁτιοῦν πράττοντας τὸ τέλος προσκοπεῖσθαι· ἀκούσας ἀμφοτέρων ὁ παῖς, ποτέρῳ τῶν παραδειγμάτων, εἰπέ μοι, μᾶλλον προσέχειν τὸν νοῦν κινδυνεύει; Πῶς οὐ τῷ δευτέρῳ ἐμμενεῖ, ὡς προσήκοντι μᾶλλον καὶ οὐ μείζονί γ' ὄντι ἢ κατὰ τὸν νοῦν αὐτοῦ τὸν ἀσθενῆ; Μάτην, νὴ Δία, οὐδ' ὀρθῶς ἀντιλέγοι ἄν τίς μοι, ὡς ἄρα οὐδαμῶς δεῖ τοὺς παῖδας, τοὺς νήπια μύρια αὐτοὺς καθ' αὐτοὺς φρονεῖν πεφυκότας, ἕτερα δὴ καὶ φλυαρώδη προσμαθεῖν. Φλυαρολογία μὲν γάρ τις ἐν τούτοις δοκεῖ εἶναι· τῷ δ' ὄντι γε σημαίνεται σοφώτατα.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Troisième.

Composition française. — I. Sous forme de récit ou de dialogue, vous tracerez, — après avoir bien regardé autour de vous, pour y trouver votre modèle — le portrait du *Délicat*, de l'homme ou du jeune homme de goût trop difficile, que rien ne contente, et qui trouve à critiquer partout. Montrez-le à table, dans un salon, au théâtre, et faites voir comment son défaut le rend à la fois malheureux et incommode à son entourage.

Communiqué par M. P. Pasquier, professeur au lycée de Dijon.

II. Vous comparerez la vie de collège du XVII[e] siècle avec la vie de vos camarades actuels.

Communiqué par M. Ed. Jullien.

S'inspirer de l'ouvrage de M. P. Bonnefon : *La Société Française au XVII[e] siècle* d'après les *Mémoires* et *Correspondances*, page 64 (Librairie Armand Colin), et de l'ouvrage de A. Robida : *Les Escholiers du temps jadis*, p. 109 (Librairie Armand Colin).

Thème latin. — Bossuet (*Orais. fun. du prince de Condé*) : depuis. « Voilà les spectacles que Dieu donne à l'univers... », jusqu'à : « ...ou par ses réflexions judicieuses ».

Corrigé.

Ea Deus orbi terrarum spectanda præbet, hos homines toties demittit, quoties nunc huic populo, nunc illi, pro suis æternis consiliis suam aut potestatem aut prudentiam declarare vult; cuinam enim hoc clarius apparebit, quam divinis opibus ille præditus sit, si quis cælum intuitus erit quod ipse manibus suis perfecit, aut si quis singulares ingenii virtutes inspexerit, quas, utcumque libet, singularibus hominibus dispertire solet? quodnam sidus in ætherio templo magis elucet quam princeps ille in Europa eluxit? Neque in pugnando tantum clarus fuit : sed præclaro ingenio omnia complectebatur, quæ ad pristinum ac præsens tempus, ad historiam, philosophiam ac res divinas, vel maxime reconditas, denique ad artes liberales ac doctrinas pertinent. Neque quisquam edebatur liber quin eum legeret, nec vir quisquam vel in intelligendo vel in agendo inter omnes eminebat quin cum eo disputaret; omnes vero ex ea disputatione doctiores evadebant, atque id rectius efficiebant, quod jam antea ipsi cogitaverant, propter omnia quæ ille aut acute inquirebat aut argute pronuntiabat.

Communiqué par M. E. Maynial, professeur au lycée de Bourges.

Version latine. — *La campagne rêvée d'un Romain.* — Si voto fortuna subscripserit, agrum habebimus salubri cælo, uberi gleba, parte *campestri*, parte alia *collibus* vel ad orientem vel ad meridiem molliter devexis, terrenisque aliis ac cultis, atque aliis silvestribus et asperis, nec procul a mari aut navigabili flumine, quo deportari fructus et per quod merces invehi possint. *Campus*, in prata et arva salictaque et arundineta digestus, ædificio subjaceat. *Colles* alii vacui arboribus sint, ut solis segetibus serviant, quæ tamen modice siccis ac pinguibus campis melius quam præcipitibus lo-

cis proveniunt; ideoque etiam celsiores agri frumentarii planities habere, et quam mollissime devexi ac simillimi debent esse campestri positioni; alii deinde olivetis vinetisque et earum futuris pedamentis vestiantur : materiam lapidemque, si necessitas ædificandi coegerit, nec minus pecudibus pascua, præbere possint. Tum rivos decurrentes in prata et hortos et salicta vivæ aquæ salientes demittant... Sed hæc positio quam desideramus, difficilis et rara, paucis contingit. Proxima est huic, quæ plurima ex his habet; tolerabilis, quæ non paucissima.

COLUMELLE I, 2.

Commentaire. — Comparer au rêve de Columelle le rêve de J.-J. Rousseau (*Émile, IV* : « Sur le penchant de quelque agréable colline bien ombragée... ») et montrer, à cette occasion, la différence de tempérament et de goût des deux écrivains.

Communiqué par M. G. CAYROU, professeur au lycée de Constantine.

Thème grec. — *Conseils aux jeunes gens.* — De même que nous voyons la plupart des hommes préférer les mets les plus agréables aux aliments les plus sains, de même nous les voyons, parmi leurs amis, se rapprocher de ceux qui partagent leurs fautes, et non de ceux qui les en avertissent; mais je suis convaincu que vous [1] avez pris une résolution contraire; et j'en ai pour garantie l'ardeur que vous avez montrée pour le travail pendant le cours de votre éducation. Il est naturel que celui qui se prescrit à lui-même les actions les plus estimables accueille les hommes qui l'exhortent à la vertu. Vous vous sentirez surtout de l'attrait pour les belles actions, si vous reconnaissez que nous leur devons nos joies les plus vraies. Quand on s'abandonne à la mollesse et qu'on aime les voluptés, les chagrins aussitôt s'attachent aux plaisirs.

(ISOCRATE, *Conseils à Démonicos*, § 5.)

Corrigé.

ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΝΕΟΥΣ ΒΟΥΛΗ.

Τῶν ἀνθρώπων τοὺς πλείστους ὁρῶμεν, ὥσπερ τῶν σιτίων τοῖς ἡδίστοις μᾶλλον ἢ τοῖς ὑγιεινοτάτοις χαίροντας, οὕτω καὶ τῶν φίλων τοῖς συνεξαμαρτάνουσι πλησιάζοντας, ἀλλ' οὐ τοῖς νουθετοῦσι. Σὲ δὲ νομίζω τοὐναντίον τούτων ἐγνωκέναι, τεκμηρίῳ χρώμενος τῇ περὶ τὴν ἄλλην παιδείαν φιλοπονίᾳ· τὸν

1. Tournez par le singulier : « ... *que tu as pris...* »

γὰρ αὐτῷ τὰ βέλτιστα πράττειν ἐπιτάττοντα, τοῦτον εἰκὸς καὶ τῶν ἀνδρῶν τοὺς ἐπὶ τὴν ἀρετὴν παρακαλοῦντας ἀποδέχεσθαι. Μάλιστα δ' ἂν παροξυνθείης ὀρέγεσθαι τῶν καλῶν ἔργων, εἰ καταμάθοις ὅτι καὶ τὰς ἡδονὰς ἐκ τούτων μάλιστα γνησίως ἔχομεν. Ἐν μὲν γὰρ τῷ ῥαθυμεῖν καὶ τὰς πλησμονὰς ἀγαπᾶν εὐθὺς αἱ λῦπαι ταῖς ἡδοναῖς παραπεπήγασι.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Version grecque. — *Fête de Minerve à Saïs.* — Αἰγύπτιοι τὴν Ἀθηνᾶν τὴν ἐν Σάϊ τά τε ἄλλα σέβονται, καὶ τεθήπασιν αὐτὴν ἐνιαύσιον ἑορτὴν ἄγοντες, ἣν καλοῦσι λυχνοποΐαν. Ἐπειδὰν οὖν τοῖς Αἰγυπτίοις ὁ χρόνος ἐπανίῃ τῆς πανηγύρεως, οἱ μὲν πολλοὶ τὰ λύχνα ἐνθέμενοι ἐν ταῖς βάρεσι, πλέουσι διὰ τοῦ Νείλου ἐπὶ τὴν Σάϊν, καὶ ἀφικόμενοι εἰς τὸν νεὼν, ἵνα τὸ ἄγαλμα ἵδρυται τῆς θεοῦ, τά τε ἄλλα θρησκεύουσιν ἃ τάττει ὁ νόμος, καὶ τὰ λύχνα ἀνακαίουσιν ὑπαίθριοι περὶ τὰς σκηνὰς καὶ τὰ κράσπεδα τοῦ περιβόλου, καὶ ἡ Σάϊς καταλάμπεται ἱερῷ πυρὶ τὴν νύκτα ὅλην ἐκείνην. Ὅσοι δὲ ὑπ' ἀσθενείας ἢ τῆς πρὸς τὸ πλεῖν εὐσεβείας, ἢ καὶ βέλτιον αὐτοῖς ἐνομίσθη μένειν, οὗτοι ἐς μὲν τὴν Σάϊν οὐκ ἀφικνοῦνται, τιμῶσι δὲ οἴκοι τὴν Ἀθηνᾶν, καὶ τὸν καιρὸν λογισάμενοι τῆς ἑορτῆς, ἐν ταῖς ἑαυτῶν πόλεσιν ἕκαστος καὶ τὰ λύχνα ἀνάπτουσι, καὶ ὑμνοῦσι, καὶ εὐφημοῦσι. Καὶ διὰ τούτους λέγει Ἡρόδοτος οὐκ ἐν Σάϊ μόνον γενέσθαι τὴν πανήγυριν, ἀλλὰ καὶ ἀνὰ πᾶσαν τὴν Αἴγυπτον. (Thémistios.)

Communiqué par M. Victor Glachant.

Quatrième.

Composition française. — A l'avènement de Louis XVI, les registres de la Bastille furent revisés, et l'on élargit beaucoup de prisonniers. De ce nombre était un vieillard qui gémissait depuis quarante-sept années dans cette prison.

Vous peindrez l'effet qu'une si longue captivité a dû produire sur cet infortuné. Enfin il voit la lumière! On le conduit dans la rue où il demeurait autrefois: il ne reconnaît ni les lieux, ni les hommes. On lui amène par hasard un vieux domestique qui lui apprend que sa femme est morte, que ses enfants sont allés dans des climats inconnus, que tous ses amis ne sont plus. Il se lamente;

il va trouver le ministre et le prie de le faire reconduire dans le cachot d'où on l'a tiré pour le jeter dans la misère et l'isolement.

Le ministre s'attendrit, le réconforte. On attache à ce malheureux le vieux serviteur, qui l'accompagne dans une retraite où il ne tarda point à terminer ses jours.

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Version latine. — TITE-LIVE, liv. XXV, ch. XIX, depuis : « Hannibal ex agro Beneventano castra ad Capuam cum movisset... », jusqu'à : « ... incertus primo utrum sequeretur Appium instituit sequi. »

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Cinquième.

Composition française. — Quel est votre livre favori ? Donnez les raisons de votre préférence.

Communiqué par M. ED. JULLIEN.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Cinquième Année.

Littérature. — Que pensez-vous de cette boutade de Malherbe à Racan : « Qu'un bon poète n'est pas plus utile à l'État qu'un bon joueur de quilles » ?

Quatrième Année.

Éducation, Pédagogie. — La solidarité dans la famille.

Littérature. — Quel intérêt peut vous offrir la lecture de l'*Iliade* et de l'*Odyssée* ?

Troisième année.

Morale. — Le petit mot « non ». Son importance. Montrez quelle place il tient dans la vie morale, quand on sait le dire à propos, soit à soi-même, soit aux autres. S'ensuit-il que les gens qui disent toujours « non » sont des gens maîtres d'eux-mêmes et qui ont une vie morale intense ?

Communiqué par Mlle TROUFLEAU, directrice du lycée de jeunes filles de Brest.

Littérature. — Au retour de vos vacances vous avez entrepris de commencer un album de cartes postales à vues. Quel intérêt y prenez-vous ?

N° 9. — Seizième année — 15 Novembre 1907.

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie



Librairie Armand Colin
5, rue de Mézières, Paris, 6e

La *Revue* paraît le 15 de chaque mois. — UN AN, *de chaque mois* : France, 10 fr. — Colonies et Étranger, 12 fr.

SOMMAIRE

Examens et Concours

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES (Concours de 1908)

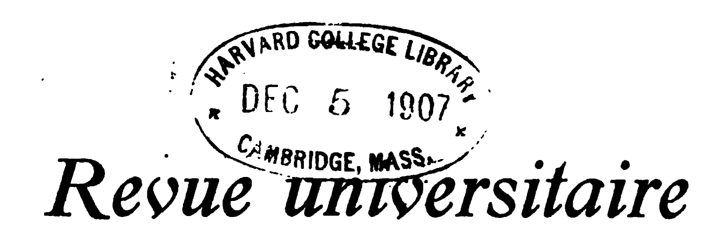
SUJETS PROPOSÉS

Classes des Lycées et Collèges

SUJETS PROPOSÉS

Toutes les communications doivent être adressées à M. le Directeur de la Revue Universitaire, rue de Mézières, 5, Paris.

La **Revue**, paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les notes et communications qui lui parviennent après le 25 du mois précédent.



Revue universitaire

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

Concours de 1907

Rapport du Président du jury.

Monsieur le Ministre,

J'ai l'honneur de vous faire connaître les résultats du concours d'agrégation d'histoire et de géographie en 1907[1].

Statistique générale. — Pour les 14 places mises au concours, 71 candidats s'étaient fait inscrire.

Sur ces 71 candidats, 1 est décédé et 5 se sont retirés avant le commencement des épreuves; de plus, un candidat a fait défaut après la seconde composition écrite. Soit 64 concurrents réels (au lieu de 54 en 1906 et de 52 en 1905).

Les 64 concurrents se répartissaient comme il suit :

Élèves sortant de l'École normale supérieure	5
Anciens élèves de l'École normale supérieure	2
Autres étudiants à l'Université de Paris	25
Étudiants (boursiers ou libres) à l'Université de Bordeaux	4
— — — de Lille	1
— — — de Lyon	2
— — — de Montpellier	1
— — — de Nancy	1

1. Le jury se composait de MM. Ch.-V. Langlois, professeur à l'Université de Paris, *président*; Lanier, inspecteur de l'Académie de Paris, *vice-président*; Glotz, chargé de cours à l'Université de Paris; Gallouédec, professeur au lycée Louis-le-Grand; Blanchard, maître de conférences à l'Université de Grenoble, *secrétaire*.

Chargés de cours ou délégués dans les lycées	15
Professeurs de collège	6
Répétiteur	1
Professeur de l'Enseignement primaire supérieur	1
	64

A la suite des épreuves écrites, 41 candidats ont été déclarés *sous-admissibles*, savoir :

Élèves sortant de l'École normale supérieure	5
Anciens élèves de l'École normale supérieure	2
Autres étudiants à l'Université de Paris	15
Étudiants (boursiers ou libres) à l'Université de Bordeaux	2
— — — de Lyon	1
— — — de Nancy	1
Chargés de cours ou délégués dans les lycées	11
Professeurs de collège	3
Professeur de l'Enseignement primaire supérieur	1
	41

Après la première épreuve orale, 23 des 41 sous-admissibles ont été déclarés *admissibles*, savoir :

Élèves sortant de l'École normale supérieure	5
Ancien élève de l'École normale supérieure	1
Autres étudiants à l'Université de Paris	7
Étudiants (boursiers) à l'Université de Bordeaux	1
— — — de Nancy	1
Chargés de cours ou délégués dans les lycées	6
Professeur de collège	1
Professeur de l'Enseignement primaire supérieur	1
	23

Ont été finalement proposés pour le titre d'agrégé :

Élèves sortant de l'École normale supérieure	4
Ancien élève de l'École normale supérieure	1
Autres étudiants de l'Université de Paris	3
Étudiants (boursiers) à l'Université de Bordeaux	1
— — — de Nancy	1
Chargés de cours ou délégués dans les lycées	4
	14

Il est à remarquer : 1° que la plupart des boursiers de l'Université de Paris (élèves de l'École normale supérieure) ont été admis ; 2° que la moitié des boursiers des Universités de province n'ont même pas été sous-admissibles ; 3° que les professeurs chargés de cours dans les lycées et collèges ont

très honorablement lutté jusqu'au bout contre leurs concurrents plus jeunes.

Le 1er, le 9e, le 11e et le 12e de la liste définitive sont des chargés de cours; l'Université de Paris a fourni le 2e, le 4e, le 5e, le 10e, le 13e (boursiers), et le 3e, le 6e, le 8e (étudiants libres); un boursier de l'Université de Bordeaux a mérité la 7e place et un boursier de l'Université de Nancy la 14e.

I

ÉPREUVES ÉCRITES

Elles ont été convenables. Les copies qui ont obtenu la moyenne (5 sur 10) ou davantage sont l'œuvre de candidats qui avaient consciencieusement étudié les questions au programme et qui savent exposer par écrit. Or, sur 65 copies d'histoire ancienne, 28 ont dépassé la moyenne et 7 l'ont obtenue; sur 65 copies d'histoire du moyen âge, 31 ont dépassé la moyenne et 6 l'ont obtenue; sur 64 copies d'histoire moderne, 28 ont dépassé la moyenne et 10 l'ont obtenue; en géographie, 19 copies seulement (sur 64) ont atteint ou dépassé la moyenne.

Les copies qui atteignent ou dépassent la note *huit* sont toujours solides et brillantes. Il y en a eu cette année 7 pour la composition d'histoire ancienne; 7 pour la composition d'histoire du moyen âge; 3 pour la composition d'histoire moderne; 1 pour la composition de géographie.

Les copies cotées au-dessous de 4 sont nettement inférieures à ce que l'on doit attendre d'un candidat à l'agrégation: il y en a eu dans ce cas 22 pour l'histoire ancienne, 13 pour l'histoire du moyen âge, 11 pour l'histoire moderne, 33 pour la géographie.

En somme, un concours où 23 candidats ont obtenu un total de points supérieur à la moyenne ($5 \times 4 = 20$), c'est-à-dire au juste niveau requis par les correcteurs, doit être considéré comme bon.

Notons enfin que les candidats dont *toutes* les notes d'écrit ont été inférieures à la moyenne sont au nombre de 8 seulement. Mais on regrette que sur ces 8 aspirants au titre d'agrégé, qui sont si loin de compte, 3 soient des

boursiers d'agrégation [1]. C'est là un fait des plus fâcheux.

Voici maintenant les observations de MM. les correcteurs en premier sur chacune des épreuves écrites.

Histoire ancienne. — Le sujet était *Philippe de Macédoine*.
« Pour bien le traiter, la première condition était évidemment la connaissance précise d'une période complexe. Ce n'est pas ce qui fait généralement défaut. Il fallait aussi une certaine finesse de pensée et de style, afin de dégager des événements le portrait du principal acteur. Cette qualité s'observe encore, avec plus ou moins de distinction, dans un assez grand nombre de copies. Mais ce qui n'était pas moins indispensable et ce qui ne se trouve cependant pas fréquemment, c'est un effort vigoureux pour apprécier l'importance relative des événements racontés, pour marquer d'un trait précis les étapes parcourues, les bonds successifs de la conquête. Trop souvent les candidats, docilement menés par l'ordre chronologique, se bornent à une simple rédaction, dépourvue d'idées. Et comme ils ne dominent pas des séries de faits groupés par masses, ils veulent tout dire au début et sont forcés d'abréger la fin, voire même de laisser sans conclusion une étude qui ne pouvait s'en passer.

Une faute moins grave, mais qui dénote combien on est peu familiarisé avec l'antiquité grecque, c'est l'inaptitude, qui apparaît dans les meilleures copies, à transcrire en français les noms propres et les mots techniques » [2].

Histoire du moyen âge. — « Le sujet de la composition d'histoire du moyen âge était : *Florence au quinzième siècle depuis Cosme de Médicis jusqu'à* 1529. Les principats de Cosme et de Laurent le Magnifique, le mouvement de la renaissance florentine, la réaction et le gouvernement de Savonarole, les essais de rétablissement de la puissance des Médicis jusqu'à l'année 1529, telles étaient les principales parties de ce sujet à la fois ample et varié.

Les difficultés consistaient à caractériser avec précision

1. Un quatrième boursier d'agrégation n'a obtenu qu'une seule note égale à la moyenne, avec trois autres très inférieures.
2. M. Glotz.

les procédés de domination de Cosme et de Laurent, notamment les expédients financiers qui leur servirent à ruiner leurs ennemis politiques, à bien marquer ce qui distingue Cosme de Laurent, à ne point faire du tableau de la renaissance florentine une sorte d'annexe à peu près détachée de la partie historique proprement dite du sujet, et surtout à ne point donner, à la place de ce tableau, une suite de biographies ou de monographies.

Un assez grand nombre de candidats se sont assez mal tirés de ces difficultés, qu'une connaissance moins superficielle du sujet leur eût permis de vaincre. Chez plusieurs, les défauts de la forme ont aggravé l'insuffisance du fond : la composition est souvent gauche ; le style est souvent ou prétentieux ou au contraire négligé, déparé par des expressions impropres et des répétitions. Les candidats doivent se rappeler que la valeur littéraire d'une composition historique réside avant tout dans l'enchaînement réfléchi et harmonieux des causes et des faits, ainsi que dans la précision et la simplicité élégante d'un style exempt à la fois de trivialités et de verbiage déclamatoire »[1].

Histoire moderne. — « La question posée était : *Les transformations politiques et sociales de l'Angleterre au* XVIIIe *siècle.* Elle visait donc à la fois, après l'avènement de la dynastie hanovrienne, le développement du régime parlementaire sous les whigs, la lutte contre la prérogative royale, les premiers essais du radicalisme et de la démocratie en Angleterre, favorisés par l'essor commercial et colonial, l'évolution des classes sociales, l'avènement de la grande industrie et de la grande propriété rurale au détriment de la classe moyenne, la formation du prolétariat avec les centres urbains et toutes les conséquences sociales et morales qui devaient en découler.

L'écueil de ce sujet, dont le cadre était large et les données multiples, était de se laisser entraîner aux considérations générales, aux analyses détaillées, ou de sacrifier une des parties du sujet à l'autre, ou de n'en pas rechercher l'étroite et presque constante relation.

1. M. Gallouédec.

N° 9. — Seizième année   15 Novembre 1907.

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie



Librairie Armand Colin
5, rue de Mézières, Paris, 6e

La *Revue* paraît le 15 de chaque mois. — UN AN : France, 10 fr. — Colonies et Étranger, 12 fr.

La Revue Universitaire ne paraît pas en août et septembre.

SOMMAIRE

Examens et Concours

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES (Concours de 1908)

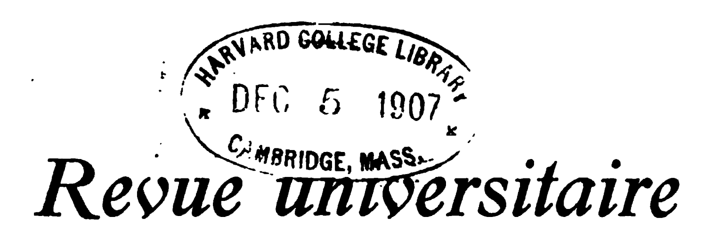
SUJETS PROPOSÉS

Classes des Lycées et Collèges

SUJETS PROPOSÉS

Toutes les communications doivent être adressées à M. le Directeur de la Revue Universitaire, rue de Mézières, 5, Paris.

Revue, paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les notes et communications qui lui parviennent après le 25 du mois précédent.



Revue universitaire

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

CONCOURS DE 1907

Rapport du Président du jury.

MONSIEUR LE MINISTRE,

J'ai l'honneur de vous faire connaître les résultats du concours d'agrégation d'histoire et de géographie en 1907[1].

Statistique générale. — Pour les 14 places mises au concours, 71 candidats s'étaient fait inscrire.

Sur ces 71 candidats, 1 est décédé et 5 se sont retirés avant le commencement des épreuves; de plus, un candidat a fait défaut après la seconde composition écrite. Soit 64 concurrents réels (au lieu de 54 en 1906 et de 52 en 1905).

Les 64 concurrents se répartissaient comme il suit :

Élèves sortant de l'École normale supérieure	5
Anciens élèves de l'École normale supérieure	2
Autres étudiants à l'Université de Paris	25
Étudiants (boursiers ou libres) à l'Université de Bordeaux	4
— — — de Lille	1
— — — de Lyon	2
— — — de Montpellier	1
— — — de Nancy	1

1. Le jury se composait de MM. Ch.-V. Langlois, professeur à l'Université de Paris, *président*; Lanier, inspecteur de l'Académie de Paris, *vice-président*; Glotz, chargé de cours à l'Université de Paris; Gallouédec, professeur au lycée Louis-le-Grand; Blanchard, maître de conférences à l'Université de Grenoble, *secrétaire*.

Chargés de cours ou délégués dans les lycées	15
Professeurs de collège	6
Répétiteur	1
Professeur de l'Enseignement primaire supérieur	1
	64

A la suite des épreuves écrites, 41 candidats ont été déclarés *sous-admissibles*, savoir :

Élèves sortant de l'École normale supérieure	5
Anciens élèves de l'École normale supérieure	2
Autres étudiants à l'Université de Paris	15
Étudiants (boursiers ou libres) à l'Université de Bordeaux	2
— — — de Lyon	1
— — — de Nancy	1
Chargés de cours ou délégués dans les lycées	11
Professeurs de collège	3
Professeur de l'Enseignement primaire supérieur	1
	41

Après la première épreuve orale, 23 des 41 sous-admissibles ont été déclarés *admissibles*, savoir :

Élèves sortant de l'École normale supérieure	5
Ancien élève de l'École normale supérieure	1
Autres étudiants à l'Université de Paris	7
Étudiants (boursiers) à l'Université de Bordeaux	1
— — — de Nancy	1
Chargés de cours ou délégués dans les lycées	6
Professeur de collège	1
Professeur de l'Enseignement primaire supérieur	1
	23

Ont été finalement proposés pour le titre d'agrégé :

Élèves sortant de l'École normale supérieure	4
Ancien élève de l'École normale supérieure	1
Autres étudiants de l'Université de Paris	3
Étudiants (boursiers) à l'Université de Bordeaux	1
— — — de Nancy	1
Chargés de cours ou délégués dans les lycées	4
	14

Il est à remarquer : 1° que la plupart des boursiers de l'Université de Paris (élèves de l'École normale supérieure) ont été admis ; 2° que la moitié des boursiers des Universités de province n'ont même pas été sous-admissibles ; 3° que les professeurs chargés de cours dans les lycées et collèges ont

très honorablement lutté jusqu'au bout contre leurs concurrents plus jeunes.

Le 1er, le 9e, le 11e et le 12e de la liste définitive sont des chargés de cours; l'Université de Paris a fourni le 2e, le 4e, le 5e, le 10e, le 13e (boursiers), et le 3e, le 6e, le 8e (étudiants libres); un boursier de l'Université de Bordeaux a mérité la 7e place et un boursier de l'Université de Nancy la 14e.

I

ÉPREUVES ÉCRITES

Elles ont été convenables. Les copies qui ont obtenu la moyenne (5 sur 10) ou davantage sont l'œuvre de candidats qui avaient consciencieusement étudié les questions au programme et qui savent exposer par écrit. Or, sur 65 copies d'histoire ancienne, 28 ont dépassé la moyenne et 7 l'ont obtenue; sur 65 copies d'histoire du moyen âge, 31 ont dépassé la moyenne et 6 l'ont obtenue; sur 64 copies d'histoire moderne, 28 ont dépassé la moyenne et 10 l'ont obtenue; en géographie, 19 copies seulement (sur 64) ont atteint ou dépassé la moyenne.

Les copies qui atteignent ou dépassent la note *huit* sont toujours solides et brillantes. Il y en a eu cette année 7 pour la composition d'histoire ancienne; 7 pour la composition d'histoire du moyen âge; 3 pour la composition d'histoire moderne; 1 pour la composition de géographie.

Les copies cotées au-dessous de 4 sont nettement inférieures à ce que l'on doit attendre d'un candidat à l'agrégation: il y en a eu dans ce cas 22 pour l'histoire ancienne, 13 pour l'histoire du moyen âge, 11 pour l'histoire moderne, 33 pour la géographie.

En somme, un concours où 23 candidats ont obtenu un total de points supérieur à la moyenne ($5 \times 4 = 20$), c'est-à-dire au juste niveau requis par les correcteurs, doit être considéré comme bon.

Notons enfin que les candidats dont *toutes* les notes d'écrit ont été inférieures à la moyenne sont au nombre de 8 seulement. Mais on regrette que sur ces 8 aspirants au titre d'agrégé, qui sont si loin de compte, 3 soient des

boursiers d'agrégation [1]. C'est là un fait des plus fâcheux.

Voici maintenant les observations de MM. les correcteurs en premier sur chacune des épreuves écrites.

Histoire ancienne. — Le sujet était *Philippe de Macédoine.* « Pour bien le traiter, la première condition était évidemment la connaissance précise d'une période complexe. Ce n'est pas ce qui fait généralement défaut. Il fallait aussi une certaine finesse de pensée et de style, afin de dégager des événements le portrait du principal acteur. Cette qualité s'observe encore, avec plus ou moins de distinction, dans un assez grand nombre de copies. Mais ce qui n'était pas moins indispensable et ce qui ne se trouve cependant pas fréquemment, c'est un effort vigoureux pour apprécier l'importance relative des événements racontés, pour marquer d'un trait précis les étapes parcourues, les bonds successifs de la conquête. Trop souvent les candidats, docilement menés par l'ordre chronologique, se bornent à une simple rédaction, dépourvue d'idées. Et comme ils ne dominent pas des séries de faits groupés par masses, ils veulent tout dire au début et sont forcés d'abréger la fin, voire même de laisser sans conclusion une étude qui ne pouvait s'en passer.

Une faute moins grave, mais qui dénote combien on est peu familiarisé avec l'antiquité grecque, c'est l'inaptitude, qui apparaît dans les meilleures copies, à transcrire en français les noms propres et les mots techniques » [2].

Histoire du moyen âge. — « Le sujet de la composition d'histoire du moyen âge était : *Florence au quinzième siècle depuis Cosme de Médicis jusqu'à* 1529. Les principats de Cosme et de Laurent le Magnifique, le mouvement de la renaissance florentine, la réaction et le gouvernement de Savonarole, les essais de rétablissement de la puissance des Médicis jusqu'à l'année 1529, telles étaient les principales parties de ce sujet à la fois ample et varié.

Les difficultés consistaient à caractériser avec précision

1. Un quatrième boursier d'agrégation n'a obtenu qu'une seule note égale à la moyenne, avec trois autres très inférieures.

2. M. Glotz.

les procédés de domination de Cosme et de Laurent, notamment les expédients financiers qui leur servirent à ruiner leurs ennemis politiques, à bien marquer ce qui distingue Cosme de Laurent, à ne point faire du tableau de la renaissance florentine une sorte d'annexe à peu près détachée de la partie historique proprement dite du sujet, et surtout à ne point donner, à la place de ce tableau, une suite de biographies ou de monographies.

Un assez grand nombre de candidats se sont assez mal tirés de ces difficultés, qu'une connaissance moins superficielle du sujet leur eût permis de vaincre. Chez plusieurs, les défauts de la forme ont aggravé l'insuffisance du fond : la composition est souvent gauche ; le style est souvent ou prétentieux ou au contraire négligé, déparé par des expressions impropres et des répétitions. Les candidats doivent se rappeler que la valeur littéraire d'une composition historique réside avant tout dans l'enchaînement réfléchi et harmonieux des causes et des faits, ainsi que dans la précision et la simplicité élégante d'un style exempt à la fois de trivialités et de verbiage déclamatoire » [1].

Histoire moderne. — « La question posée était : *Les transformations politiques et sociales de l'Angleterre au* XVIII[e] *siècle.* Elle visait donc à la fois, après l'avènement de la dynastie hanovrienne, le développement du régime parlementaire sous les whigs, la lutte contre la prérogative royale, les premiers essais du radicalisme et de la démocratie en Angleterre, favorisés par l'essor commercial et colonial, l'évolution des classes sociales, l'avènement de la grande industrie et de la grande propriété rurale au détriment de la classe moyenne, la formation du prolétariat avec les centres urbains et toutes les conséquences sociales et morales qui devaient en découler.

L'écueil de ce sujet, dont le cadre était large et les données multiples, était de se laisser entraîner aux considérations générales, aux analyses détaillées, ou de sacrifier une des parties du sujet à l'autre, ou de n'en pas rechercher l'étroite et presque constante relation.

1. M. Gallouédec.

Un grand nombre de candidats n'ont pas su l'éviter. Ils dissertent longuement sur la reine Anne et même sur la Révolution de 1688, s'attardent aux récits banals, aux portraits faciles, aux jugements tout faits sur les Georges, sur Walpole ou sur Wilkes, ne font grâce d'aucun détail sur les « bourgs pourris » ou les « enclosures » ; mais ils ne savent pas dire ce qu'il faut de la politique continentale des Georges, de la rivalité coloniale, de la guerre d'Amérique ; ils ne mettent pas en relief ni à sa vraie place le réveil moral, religieux, philanthropique ; ne voient pas comment il se rattache à la vie politique et sociale du peuple anglais; ils sont muets ou presque sur le nouveau torysme et sur la politique du second Pitt vis-à-vis de l'Irlande et de la Révolution française. Leur travail n'est ni précis, ni pénétrant, ni complet.

Un trop grand nombre se soucie peu de la composition et de la forme. On est surpris des expressions impropres, des incorrections, des obscurités, même et assez souvent des négligences et des fautes d'orthographe. Il est juste d'ajouter que les candidats ne se réservent guère le temps de se relire : plus de la moitié des copies comptent 25 à 30 pages ; plusieurs dépassent 35 et 40[1]. »

Géographie. — Le sujet était : *Le Missisipi.* Il paraît que les candidats ne s'y attendaient pas, plusieurs autres « études de fleuve » ayant été proposées, comme sujets de la composition géographique, lors des derniers concours.

Quoi qu'il en soit, « la composition de géographie a été assez médiocrement réussie... Les candidats savent très peu de géographie physique. Ils jonglent avec les termes géographiques et géologiques ; ils les emploient, pour ainsi dire, les yeux fermés. Un candidat n'a-t-il pas déclaré que le remblaiement du lit pliocène du fleuve Mississipi « se fit avec des marnes du lias » ? Un autre célèbre les schistes cambriens, riches en houille, des Alleghanys ; un troisième contemple « le canyon profond de la rivière Platte ». Mais c'est surtout le régime du fleuve et le climat de la plaine mississipienne qui paraissent avoir été particulièrement ignorés.

1. M. Lanier.

Une bonne moitié des candidats ne savaient pas que le maximum des pluies se produit en été. Quelques-uns ont pensé que l'humidité provenait du Pacifique et l'un d'eux a déclaré que les Montagnes Rocheuses « n'arrêtent nullement les eaux des vents pluvieux du Nord-Ouest ». En dépit du secours que leur assure l'atlas mis à leur diposition, l'insuffisance en matière de nomenclature éclate parfois : plusieurs copies ont mené la rivière Illinois dans l'Ohio, une a fait sortir le Mississipi des Grands Lacs et vanté l'influence régulatrice de ceux-ci sur le fleuve. Ainsi, les connaissances précises manquent. S'il peut paraître banal d'inviter les futurs candidats à acquérir plus de science, du moins ne saurait-on trop les engager à se défier de la fausse science, et à n'employer dans leur composition de géographie que les termes dont ils connaissent vraiment la signification [1]. »

Les épreuves écrites de l'Agrégation d'histoire et de géographie ont lieu dans des conditions qui n'ont pas varié depuis longtemps et qui sont, en somme, satisfaisantes.

Le seul problème qui se pose à ce propos est de savoir si les sujets de composition doivent être choisis tout simplement dans le programme des lycées ou bien dans un programme spécial, restreint, indiqué un an d'avance. Chacun de ces deux régimes a ses avantages, ses inconvénients, et on a oscillé entre les deux. Le système qui prévaut maintenant est celui du programme restreint. Mais un programme restreint peut l'être plus ou moins : s'il l'est trop, toute l'économie de l'examen est faussée, car les candidats ont le droit d'ignorer la plus grande partie de l'histoire (et de la géographie) ; il l'est raisonnablement si l'on y maintient la plupart des grandes questions de l'histoire générale et de la géographie, en laissant tomber seulement celles qui sont accessoires ou mal connues. Tel est, je crois, le sentiment auquel s'arrêtent aujourd'hui, sur ce point, la plupart des hommes compétents. Tel est, en particulier, l'avis du jury de 1907. Il estime très décidément que le programme annuel de l'Agrégation d'histoire et de géographie doit être assez étendu pour que les candidats soient dans le cas d'acquérir, en le prépa-

1. M. Blanchard.

rant, des clartés sur tout ce qu'il est indispensable de connaître; au contraire, on doit s'abstenir, à son sens, d'y inscrire des questions spéciales, comme *la France au* x[e] *siècle* (qui était au programme de cette année), des questions dont l'exploration scientifique est encore trop peu avancée ou qui ne sont traitées d'ensemble et mises au point nulle part; car ces questions-là, plusieurs mois ne suffiraient pas aux candidats les plus consciencieux pour les « préparer » honnêtement.

Le programme du Concours de 1908, publié en juin dernier, est conçu dans l'esprit qui nous paraît le plus sage. Il engage dans dans une voie où nous souhaitons qu'on persévère.

II

ÉPREUVES ORALES

Si les épreuves écrites ont lieu dans des conditions qui n'ont pas varié depuis longtemps, on n'en saurait dire autant des épreuves orales. Le nombre, le caractère, la destination, le mode de préparation en ont été modifiés vingt fois depuis l'origine du concours, de sorte que l'instabilité de leur régime est quasi proverbiale.

J'ai fait ailleurs l'historique de ces retouches successives[1]. Il s'en dégage, je crois, la conclusion réconfortante que l'on a toujours marché, sans à-coups ni régressions notables, dans le sens du progrès, à mesure que s'éclaircissait davantage la notion de ce que l'examen d'Agrégation peut et doit être. Les deux étapes principales datent de 1894 et de 1905. En 1894, on s'est aperçu qu'il n'était pas possible, comme on l'avait cru longtemps, d'apprécier sérieusement, pendant le concours, l'aptitude des candidats à l'investigation scientifique; ce soin a été laissé aux Universités : de là, l'institution du Diplôme d'études supérieures. En 1905, l'expérience ayant montré qu'il était chimérique d'instituer ou de maintenir des épreuves plus particulièrement « pédagogiques », la pédagogie proprement dite a été rejetée hors du concours sous forme de certi-

1. Dans le volume intitulé : *Conférences du Musée pédagogique*, 1907. *L'Enseignement de l'histoire* (Paris, Librairie Armand Colin, 1907, in-8.

ficats préalables : certificat d'assiduité à un enseignement *ad hoc* et certificat de stage. Dès lors n'ont plus subsisté, comme il est normal, dans le programme allégé, que les épreuves destinées à attester la culture générale (historique et géographique) et le talent d'exposition.

Ces épreuves, ce sont naturellement des exposés ou « leçons » : deux d'histoire, une de géographie. Elles sont présentement réparties en deux séries : 1° tous les candidats qui ont été déclarés *sous-admissibles* après l'écrit font une leçon d'histoire, et cette leçon décide de l'admissibilité définitive ; 2° les candidats *admissibles* font chacun une leçon d'histoire (choisie dans une autre période que la précédente) et une leçon de géographie.

Il est à noter que, d'après les règlements en vigueur, les trois leçons doivent être préparées *dans les mêmes conditions* : en six heures et en loge, avec l'aide d'un certain nombre d'ouvrages de référence et des « ouvrages demandés par les candidats pendant la première demi-heure qui suit le tirage au sort des sujets » ; et que le même laps de temps (trois quarts d'heure au maximum) est alloué pour les débiter.

Ce régime, qui s'est installé peu à peu au cours des dernières années, nous paraît très rationnel et intangible sur plusieurs points.

Il est très rationnel que les compositions écrites ne décident point de l'admissibilité définitive. Un candidat dont on n'a fait que lire des compositions écrites, on ne le connaît pas comme quand on l'a vu et entendu ; beaucoup écrivent convenablement qui ne savent pas parler : cette année, sur les candidats qui s'étaient classés à l'écrit de 1 à 14, neuf seulement ont été admis. Considération accessoire : la crainte de prolonger le concours à l'excès conduirait à réduire indûment le nombre des candidats autorisés à se produire à l'oral, si l'artifice de la sous-admissibilité n'existait pas ; or, il est désirable que ce nombre soit aussi élevé que possible : nous avons eu à nous féliciter d'avoir entendu cette année jusqu'à 41 candidats sur 64, puisqu'un de ceux qui ont été finalement admis n'avait à l'écrit qu'un fort mauvais rang (voisin du 41e).

Nous sommes convaincus aussi, après expérience, que le mode de préparation en vigueur est excellent. J'en doutais. Mais à tort. L'ancien régime de la préparation libre en vingt-

quatre heures, qui avait des inconvénients certains, n'est pas en somme, à regretter, puisqu'il est clairement prouvé que la préparation en six heures n'en a point de sérieux. Si je me reporte à mes souvenirs de juge aux concours d'Agrégation de 1896 et de 1897, il me semble que les leçons faites en 1907, après six heures de préparation, ont été en général moins fermes et moins brillantes que celles d'il y a dix ans, préparées en vingt-quatre heures ; ce qui est assez naturel. Mais elles ont été assurément plus sincères. Après six heures de préparation en loge avec les secours nécessaires, les candidats se produisent un peu fatigués, mais tels qu'ils sont ; et c'est un grand avantage au point de vue de la justice[1].

Cependant, le régime actuel n'est pas entièrement irréprochable ; et voici pourquoi.

Que les trois épreuves de l'oral soient tout à fait du même type, cela, sans doute, n'est pas pour le mieux, car les deux leçons d'histoire font évidemment double emploi. Mais on ne peut les différencier qu'en faisant varier soit le caractère de l'une de ces épreuves, soit les conditions de la préparation. C'est la première de ces méthodes qui fut adoptée naguère, lorsqu'on déclara que la première leçon d'histoire (celle qui détermine l'admissibilité définitive) aurait un caractère plus particulièrement « pédagogique ». Mais quoique cette disposition n'ait pas encore été abrogée, elle est pratiquement tombée, de bonne heure, en désuétude : la première « leçon » d'histoire n'a, maintenant, rien de plus pédagogique que la seconde ; elle se fait et elle est jugée absolument de la même manière ; c'est à peine si quelques chargés de cours qui, au fond de leur province, n'ont pas été informés de cette circonstance, l'émaillent encore çà et là, pour se conformer tant bien que mal aux instructions officielles, de quelques réflexions ou réserves commençant par : « Si j'avais à parler devant des élèves... »[2] — Il existe, à la vérité, entre les deux leçons d'histoire, une autre différence : le sujet de la première est tiré du programme des lycées, celui de la seconde est tiré du programme du concours préparé par les candidats pendant l'an-

1. Le jury de 1907 a entendu près de 90 leçons préparées dans ces conditions ; il est arrivé deux fois seulement qu'un candidat ait manifesté une fatigue excessive qui l'obligeât à se retirer avant d'avoir terminé l'épreuve.

2. On ne leur en sait pas mauvais gré, naturellement.

née; et on pourrait croire *a priori* que c'est là une différence importante ; mais non : le jury de 1907 a été très frappé de ce fait que les leçons de la seconde série n'étaient nullement meilleures que celles de la première; toutes sont exactement, non seulement du même genre, mais du même niveau. Mêmes qualités, mêmes défauts. Il faut donc chercher ailleurs le principe d'une différenciation réelle.

Il faut le chercher, selon nous, dans cette considération qu'un exposé de trois quarts d'heure préparé en six heures, avec tous les livres demandés par le candidat ne révèle pas exactement les mêmes qualités qu'un exposé de vingt-cinq à trente minutes, préparé en deux heures ou deux heures et demie (le temps de la réflexion) avec le seul secours des livres de référence usuels. L'exposé préparé en deux heures mettrait excellemment en relief l'acquis et cette dextérité à construire un plan, des plans, qui est un des principaux mérites professionnels du professeur.

Mais où placer cette épreuve nouvelle, propre à être avantageusement substituée à l'une des deux leçons d'histoire qui font actuellement double emploi ? Nous sommes amenés ainsi à marquer le second point faible de la procédure actuelle.

Aujourd'hui, après les épreuves écrites, le jury entend les sous-admissibles une fois, et c'est bien ; mais il ne les entend qu'une fois, et ce n'est pas assez. Lorsqu'un candidat ne comparaît qu'une fois devant le jury, il peut être accidentellement, cette fois-là, au-dessous de lui-même, et, d'autre part, la première impression des juges n'est pas toujours très arrêtée. Au contraire, quand les candidats ont défilé à deux reprises, le jury a, sur chacun d'eux, une opinion fondée et ferme, si fondée et si ferme que, presque jamais, la troisième tournée ne la modifie. Qu'est-ce à dire, sinon que pour éliminer, autant que possible, toute chance d'erreur, il est désirable que *deux* épreuves orales, au lieu d'une, soient intercalées entre la sous-admissibilité et l'admissibilité définitive?

Le jury émet donc le vœu que les candidats sous-admissibles soient entendus deux fois avant la déclaration d'admissibilité. — Ils ne font présentement qu'une seule leçon pendant cette période décisive de l'examen, et c'est toujours une leçon d'histoire; de quoi les géographes se plaignent, non sans

raison, car, tant que l'agrégation sera « d'histoire et de géographie », il est naturel que parmi les candidats les uns soient plutôt historiens, les autres plutôt géographes : pourquoi ne pas donner à ces derniers, comme aux autres, le droit de faire leurs premières preuves dans la spécialité qu'ils préfèrent ? — Le jury émet le vœu que l'admissibilité définitive ne soit désormais prononcée que lorsque chaque candidat sous-admissible aura fait deux leçons : la première, préparée en six heures, d'histoire ou de géographie au choix de l'intéressé ; la seconde, d'histoire, préparée en deux heures ou deux heures et demie dans les conditions indiquées plus haut. — De la sorte, les chances de surprise et d'erreur seraient réduites au minimum inévitable. Seraient définitivement admissibles tous ceux qui ont des chances d'être reçus parce qu'ils paraissent mériter de l'être, et ceux-là seulement.

L'objection à cette procédure, c'est qu'elle allongerait encore la durée d'un concours qui est déjà le plus long de tous les concours d'agrégation des lycées, et qui est, par là-même, épuisant pour les justiciables comme pour les juges. Mais il y a moyen d'y parer. — Les candidats admissibles font présentement deux leçons, une d'histoire, une de géographie. Il suffirait, à notre avis, de leur en demander désormais une seule, d'histoire à ceux qui auraient opté d'abord pour la géographie, de géographie à ceux qui auraient opté d'abord pour l'histoire. Économie sans inconvénients, car je répète qu'après deux tournées l'opinion du jury est faite ; la troisième ne sert qu'à déterminer les rangs en précisant des nuances. — Un calcul très simple fait voir que cette économie après l'admissibilité compenserait à peu près la nouvelle dépense de temps nécessitée par la seconde audition des sous-admissibles.

Rien ne s'opposerait à ce que la première leçon préparée en six heures continuât à être choisie dans le programme des lycées et la seconde dans le programme annuel du concours, comme maintenant, quoique cette distinction n'ait pas, pratiquement, grande importance et soit sans doute destinée, grâce à l'élargissement probable des programmes annuels, à en avoir de moins en moins. Quant à l'exposition à préparer en deux heures, le sujet en serait toujours un article, textuel, du programme des lycées.

Quiconque s'étonnerait de notre zèle à définir les derniers perfectionnements matériels que paraît comporter la procédure de nos examens d'Agrégation ignore ce que sont ces concours et à quel point ceux qui les jugent sont nécessairement conduits à souhaiter que leurs décisions soient entourées de toutes les garanties possibles.

A chaque concours se présentent, pour une douzaine de places en moyenne, quarante à cinquante candidats sérieux, dout une vingtaine, au bas mot, seraient dignes de recevoir le titre. Deux ou trois jeunes hommes de talent, qui se détachent tout de suite; un lot de six ou sept autres, bien doués et bien préparés, dont le succès final n'est pas douteux (sauf accident) ; puis une douzaine au moins de candidats méritants, estimables, nullement inférieurs à bien des agrégés en exercice, et, avec des qualités et des défauts divers, sensiblement égaux. C'est cette douzaine-là qui donne le plus de peine au jury, car il s'agit pour lui non seulement de la discerner, mais de la couper en deux : d'un côté, quelques élus; de l'autre, des ajournés que leur malchance pourra condamner à rester plusieurs fois du mauvais côté de la coupure, jusqu'à ce qu'ils se découragent; il y a des cas navrants.

Il s'agit d'abord de discerner ces méritants, pour les déclarer admissibles. Maintenant que — et c'est de toute justice — la qualité d'admissible à l'Agrégation confère ou va conférer prochainement des avantages positifs, même pécuniaires, il importe que nul ne soit déclaré admissible qui ne soit susceptible d'être admis et qu'aucun candidat, qui paraîtrait digne d'être agrégé si l'Agrégation n'était pas un concours, ne soit exclu de l'admissibilité. C'est à quoi l'on parviendrait mieux qu'aujourd'hui en faisant plus complètement connaissance avec les sous-admissibles, comme il a été dit plus haut.

Il s'agit ensuite de choisir entre les méritants, puisque l'Agrégation est un concours à nombre de places limité. C'est souvent chose hasardeuse, quel que soit le nombre des épreuves. Nous émettons, en conséquence, le vœu complémentaire que le jury, pour s'éclairer dans les cas difficiles, reçoive désormais communication d'office des dossiers des candidats, c'est-à-dire, pour les étudiants, de leurs certificats de stage, avec les appréciations des maîtres qui les ont diri-

gés [1], et, pour les chargés de cours, de leurs états de service.

Un dernier mot. Parmi les sous-admissibles qui, en cas d'échec à l'admissibilité, ne reçoivent ni indemnité ni compensation d'aucune sorte, il y a des professeurs de province. Le séjour à Paris pendant une quinzaine de jours est pour quelques-uns d'entre eux très onéreux, et encore sont-ils obligés de s'installer, la plupart du temps, dans de mauvaises conditions, qui les mettent en état d'infériorité. Il serait, semble-t-il, juste, honorable et très peu coûteux d'accorder à ceux qui en feraient la demande l'hospitalité de l'École normale supérieure ou d'un lycée de Paris pendant la durée des concours auxquels ils prennent part. Le jury de 1907 m'a chargé de présenter en son nom cette requête à l'Administration.



Cela dit, j'en viens aux leçons que nous avons entendues cette année.

En premier lieu, voici la liste des leçons d'histoire dont les sujets ont été pris en dehors du programme annuel :

Histoire ancienne.

La civilisation ancienne de l'Égypte avant les Ptolémées.
Coup d'œil sur l'histoire religieuse du peuple juif.
La société homérique.
Organisation politique et sociale de Sparte.
Histoire de la Confédération athénienne au Ve *siècle.*
La conquête de la Grèce par les Romains.
Le Sénat romain sous la République.
La guerre des Gaules.
La lutte de César et de Pompée.
Le christianisme dans l'Empire romain jusqu'à Constantin.
Constantin.

Histoire du moyen âge.

L'œuvre de Charlemagne.
L'art roman et l'art gothique.
La civilisation arabe au moyen âge.

1. Le jury a demandé et obtenu sans difficulté communication des certificats des candidats qui avaient fait leur stage à Paris. Les certificats des candidats de province ont fait défaut.

La première croisade. Fondation et organisation des États francs d'Asie.

La France et l'Angleterre de 1066 à 1328.

La royauté française et le Saint-Siège au XIII*e et au* XIV*e siècles.*

L'Empereur Frédéric II.

La maison de Bourgogne au XV*e siècle.*

Les grands Conciles du XV*e siècle.*

Histoire moderne.

Marche générale et conséquences des guerres de religion en France (XVI*e siècle*).

Gouvernement intérieur de l'Angleterre depuis l'avènement d'Henri VIII jusqu'à la fin des Tudors.

La Contre-Réforme et le Concile de Trente.

Les Provinces-Unies au XVII*e siècle.*

La décadence de l'Espagne au XVII*e siècle.*

La Révolution d'Angleterre, de 1678 à 1690.

Formation de l'État prussien, de 1640 à 1740.

La politique coloniale de la France au temps de Louis XV.

Les ministres réformateurs de Louis XVI.

La décadence de la Pologne au XVIII*e siècle.*

Formation des États-Unis d'Amérique, jusqu'en 1787.

Histoire contemporaine.

La politique religieuse en France de 1789 à 1802.

Le Gouvernement révolutionnaire jusqu'au 9 Thermidor.

L'Empire en 1810.

La Belgique depuis 1815.

La formation de l'Autriche-Hongrie, de 1848 à 1867.

L'Église romaine sous Pie IX.

L'Unité allemande, 1860-1871.

Les grandes réformes démocratiques en Angleterre au XIX*e siècle.*

La question d'Égypte au XIX*e siècle.*

La pénétration européenne en Extrême-Orient.

Voici maintenant la liste des leçons d'histoire dont les sujets ont été découpés dans le programme annuel :

Histoire ancienne.

Olympie et les jeux olympiques.

Delphes et son influence sur le monde hellénique.

Epaminondas.

Le culte des morts en Grèce.

L'Empereur Claude.
Le Sénat romain sous les Césars.
L'esclavage chez les Romains.
L'éducation romaine.

Histoire du Moyen âge.

Grégoire le Grand.
La papauté et les Carolingiens jusqu'à l'an 800.
La France au x[e] *siècle.*
L'organisation industrielle à la fin du moyen âge.
La Hanse au xiv[e] *et au* xv[e] *siècles.*
L'activité économique au xiv[e] *et au* xv[e] *siècles.*
L'art italien au xv[e] *siècle.*
Venise au xv[e] *siècle.*

Histoire moderne.

Louis XIV et le Saint-Siège.
Vauban.
Une province sous Louis XIV (au choix du candidat).

Histoire contemporaine.

La France et l'Angleterre de 1815 *à* 1871.
La seconde République.
Le Gouvernement de la Défense nationale.
L'Enseignement primaire en France au xix[e] *siècle* (1815-1889).

Leçons de géographie, tirées du programme annuel :

Géographie générale.

Les diverses formes de côtes.
Le climat des montagnes.
Climat et végétation de type méditerranéen.

France.

Les grands pays à blé en France.
La vallée du Rhône, de Lyon à la mer.
Paris, étude de géographie urbaine.
Les phénomènes glaciaires des Alpes françaises, dans le passé et le présent.
Les régions volcaniques du Massif central français.
La vallée de la Loire dans le bassin de Paris.
La navigabilité des quatre grands fleuves français.
Les Causses et les Segalas.

La Bourgogne.
Lyon et la région lyonnaise.

Alpes.

Les Alpes autrichiennes.
Les principaux passages des Alpes : étude physique et économique.
La vie humaine dans les Alpes suisses.

Amérique du Nord.

Le climat des États-Unis.
Le système appalachien de l'Amérique du Nord, étude physique.
Les grands lacs de l'Amérique du Nord.
Les États de la côte atlantique des États-Unis au S. de New-York.
La houille et le fer aux États-Unis.
Le relief et les zones de végétation au Mexique.

Voies de communication.

Suez et Panama.

Sur 41 leçons d'histoire faites par les sous-admissibles, 15 ont atteint ou dépassé la moyenne.

Sur 23 leçons d'histoire faites par les admissibles, 15 ont atteint ou dépassé la moyenne.

Sur 23 leçons de géographie faites par les admissibles, 11 seulement ont atteint ou dépassé la moyenne.

Le jury s'était appliqué à proposer des sujets de leçons vastes, clairs et tels qu'aucun ne fût mortel pour aucune catégorie de candidats. — L'idéal serait assurément de ne proposer que des sujets qui se traitent ou qui pourraient se traiter dans les lycées; mais cela, dans l'état actuel des choses, n'est aisé que pour la première série de leçons : pour la seconde, où les sujets sont à découper dans un programme restreint (et trop restreint cette année, surtout pour le moyen âge), on est parfois fort embarrassé; comment tirer, par exemple, plusieurs « leçons de lycée » d'un article du programme ainsi conçu : *la France au* xe *siècle*? Nous n'avons pas essayé. — Nos énoncés étaient assez clairs, car il n'est arrivé qu'une ou deux fois que les candidats ne les aient pas compris comme nous-mêmes : en ce cas, lorsqu'il y a

doute, la prudence élémentaire conseille évidemment aux intéressés d'indiquer au commencement de leur exposé les diverses interprétations possibles et les raisons de leur choix. — Malgré toutes nos précautions, nous n'avons pas pu faire pourtant que tous les sujets fussent d'égale difficulté, en soi, ni pour chacun : certaines leçons sont, pour ainsi dire, toutes faites dans des livres connus, d'autres exigent plus de temps et d'efforts pour la collection, le choix et la disposition des données; tel candidat estime, d'autre part, que les sujets d'histoire ancienne sont plus faciles, parce qu'ils sont, en général, plus simples et parce qu'ils ont été mieux et plus souvent traités; un autre nous a déclaré qu'il n'était jamais admissible que lorsqu'il tombait, à sa première épreuve orale, sur un sujet d'histoire moderne. Mais ces inégalités et ces idiosyncrasies sont dans la nature des choses.

Les candidats sont autorisés à se servir de tous les livres qu'ils désirent et à s'aider de notes en parlant; mais ils sont tenus de remettre au jury leur bibliographie et leurs notes. Ce serait, de leur part, un bien mauvais calcul de surcharger leur bibliographie, dans l'espoir d'éblouir; car les juges ne la consultent guère que pour voir si tel ouvrage capital a été utilisé ou non. Quant aux notes, le jury les examine surtout pour vérifier ses soupçons lorsqu'il a quelque motif de croire que la « leçon » a été complètement écrite, et non pas parlée, mais lue. Cette année, deux candidats ont été disqualifiés pour avoir lu leurs notes. L'un d'eux, sous-admissible, a été rayé de la liste des admissibles; l'autre, admissible, a été éliminé de la liste des admis, pour ce fait. D'une manière générale, c'est l'avis de plusieurs de mes collègues que « presque tous les candidats ont trop de notes, s'y embarrassent » et que « l'intérêt des exposés s'en ressent ».

Les leçons d'histoire ne contiennent pas, d'ordinaire, d'erreurs matérielles : les candidats viennent de dépouiller les meilleurs livres sur leur sujet; leurs erreurs sont celles de leurs sources. Mais on distingue très bien, cependant, ceux qui ont appris le jour même ce qu'ils disent ; l'insuffisance de leur culture générale se trahit par des détails mal choisis, des termes mal employés, etc. Elle est surtout sensible dans les questions d'histoire qui ont trait à l'archéologie (histoire

de l'art) et dans les questions de géographie : « Lorsqu'un aperçu géologique est nécessaire, écrit à ce sujet M. Blanchard dans une note qu'il m'a remise, les plus terribles erreurs apparaissent; l'emploi, fait au petit bonheur, de termes savants produit les plus fâcheuses équences... cons[1] »

La plupart des candidats paraissent craindre par dessus tout qu'on leur reproche des « lacunes ». Car ils entassent les faits; ils en bourrent leurs exposés. Et il est bien vrai que le jury tient compte, autant que de ce qu'on a dit, de ce qu'on aurait dû dire. Mais cela ne justifie nullement ces leçons pleines comme des œufs, denses, sans air, d'impossible digestion. L'art de dégager l'essentiel de l'accessoire et de l'offrir à doses assimilables, c'est l'art même du professeur. Avoir le sentiment de l'importance relative des choses, et le communiquer, tout est là.

Il y a bien des manières de faire des leçons mauvaises, et, de toutes, le jury de 1907 a eu des échantillons. Leçons disproportionnées dont les préliminaires sont trop amples et la fin sabrée. Leçons sèches, maigres, avec d'énormes articulations saillantes. Leçons banales, vagues, molles, coulantes, qui sont comme si elles n'existaient pas, car on ne peut guère y prêter attention. Mettons surtout en garde les candidats de l'avenir contre deux tendances très répandues : 1° présenter les phénomènes à l'état statique, c'est-à-dire procéder par tableaux, au lieu de marquer l'enchaînement chronologique des faits; 2° remplacer le récit ou l'indication précise des faits par une bouillie de considérations, d'abstractions, d'allusions : un candidat a pu parler trois quarts d'heure sur *La décadence de l'Espagne au* XVIIe *siècle* sans mentionner le traité des Pyrénées ni aucune des autres secousses qui firent, en ce temps-là, « défiler le chapelet d'Espagne ».

Et le débit? Souvent rapide à l'excès, sans nuances et sans inflexions. Parfois criard et vulgaire. Rarement prétentieux. Mais des tics commençants. — Deux ou trois candidats seulement ont montré qu'ils étaient capables de tenir un auditoire sous le charme de leur parole.

La plupart des candidats, hypnotisés par leurs notes, ne se servent pas assez du tableau noir, tant en histoire

1. « Pour presque tous, crétacé signifie craie, et jurassique, calcaire ; fréquemment tertiaire est pris comme équivalent de fertile... » (M. Blanchard).

qu'en géographie ; et rares sont ceux qui peuvent dessiner, de mémoire, un croquis. En géographie, « le commentaire d'une carte, travail si aisé pour des régions comme les États-Unis, la France et les Alpes, presque tous l'ignorent; et pourtant plusieurs leçons auraient pu n'être qu'un élégant commentaire d'une carte topographique à grande échelle[1] ». — D'autre part, quelques-uns abusent du tableau, jusqu'à y inscrire, après les avoir épelés, tous les noms propres qu'ils ont l'occasion de citer et les moindres divisions et subdivisions de leur plan.

Entre tant d'écueils, le chenal que doit suivre un candidat pour arriver au port est étroit. Il est à la fois agréable et attristant de constater que, en somme, un grand nombre de candidats réussissent à l'enfiler à peu près : agréable, puisque le bon recrutement de notre corps de professeurs est ainsi assuré ; attristant, puisque la règle (d'ailleurs salutaire) du concours interdit au jury de récompenser tous les efforts méritoires.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mon respectueux dévouement.

Ch.-V. Langlois,
Professeur à l'Université de Paris.

1. M. Blanchard.

LES TÂCHES SCOLAIRES DANS LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

Je n'ai pas l'intention de discuter ici le principe des différents exercices qui doivent composer le programme des classes de lettres, ni même la répartition qui en est faite et la place qui leur est attribuée communément. Les prenant tels qu'ils sont donnés dans ce programme, je voudrais seulement rechercher avec quel esprit ils doivent être appliqués pour se trouver en accord avec les principes généraux du programme lui-même.

Ces principes sont bien connus : former chez les élèves la réflexion, le sens critique, le jugement, tel est le but essentiel qui est assigné au professeur. Il y a donc très simplement lieu de se demander comment ce but est ou peut être atteint — ou manqué — avec les leçons, les devoirs et les explications que le professeur est chargé de donner et de contrôler.

***

Admettons les leçons de textes classiques et habituelles; encore faut-il qu'elles satisfassent à la condition d'où nous partons. Or combien de fois arrive-t-il que ces leçons, qui doivent être récitées, ne sont même pas comprises! combien de fois cet exercice, loin de servir à l'enseignement, ne sert-il qu'aux parodies les plus piteuses de l'intelligence et de la connaissance! Toute leçon qui n'est pas comprise de celui qui la récite lui devient nuisible et commence à le devenir pour la classe entière. C'est un déplorable spectacle et un déplorable exemple. Or il dépend du professeur que la leçon, avant d'être admise à la récitation, soit soumise à l'épreuve d'une dernière explication, extrêmement précise et nette, et suivie de plusieurs autres, s'il est nécessaire, de façon qu'elle puisse être pour toute la classe le type d'un exercice parfait de traduction, d'interprétation, de raisonnement. Après cette épreuve, restera-t-il encore des élèves qui n'auront pas compris? J'en doute, si du moins elle est bien conduite;

et je crois, après expérience, qu'il restera peu d'élèves qui ne sachent pas leur leçon.

S'il en reste, des uns et des autres, peut-être y aurait-il lieu de se demander, en laissant de côté la paresse des écoliers, cette cause souvent un peu trop commode à alléguer, si la leçon choisie est bien telle qu'il faudrait qu'elle fût. Et d'abord est-elle assez courte ? — Cette question ne doit pas surprendre, pour peu qu'on ait observé de près, impartialement, objectivement, la moyenne des élèves. Je me suis efforcé, pour ma part, de procéder à cette observation, et j'en ai retiré la conviction que presque tous passent à apprendre leurs leçons beaucoup de temps et y dépensent beaucoup de peine. Beaucoup trop de temps et beaucoup trop de peine, faut-il dire, ce qui est doublement préjudiciable, car le temps passé en plus du temps normal réclamé par les leçons de textes est perdu pour les autres exercices, et la peine que coûtent ces grands efforts de mémoire fatigue l'intelligence pour les efforts mesurés, normaux, par lesquels la mémoire pourrait être réellement cultivée. Les élèves honnêtes et médiocrement doués ployent sous le faix des leçons trop longues ; c'est pour eux une inquiétude perpétuelle, qui leur enlève la liberté d'esprit nécessaire pour participer à une classe active, où leur propre activité pourrait se développer.

Je ne crois pas qu'il y ait le moindre mal à réduire beaucoup la dimension des leçons, surtout celles de latin et de grec. Et si l'on allègue qu'il est impossible de tenir toute une classe sur une leçon de quelques lignes, je répondrai qu'il est toujours possible, en même temps qu'il est toujours utile, de joindre bout à bout, pour des revisions suivies, les fragments du morceau qu'on a choisi. Aussi bien n'est-ce pas le moindre défaut des longues leçons d'être oubliées presque aussitôt que récitées ; quant aux revisions, elles en paraissent naturellement insupportables aux élèves. Les leçons courtes se revisent à mesure qu'elles s'apprennent ; le résultat final est acquis progressivement, presque sans que l'élève s'en doute ; il n'avance qu'à coup sûr, et chaque jour sa mémoire, exercée et préparée par l'effort précédent, paraît mieux disposée pour l'effort qui doit suivre.

Encore faut-il ajouter que le morceau à apprendre doit

être vraiment intéressant; ce qui manque plus souvent qu'on ne saurait croire. Il arrive encore fréquemment que ce morceau n'est qu'une page découpée au petit bonheur dans un livre d'explication, ou une pièce médiocre d'un auteur secondaire, ou quelque classique « rengaine » que les classes se transmettent en se succédant, avec la complicité toujours assurée des recueils de morceaux choisis : quels élèves, et quels exercices de récitation résisteraient à ce régime? Le choix des auteurs et des morceaux doit être fait avec le plus grand soin. Il ne suffit pas de mettre la main sur une pièce intéressante en elle-même, par son sujet, par les commentaires qu'elle appelle, par les connaissances qu'elle invite à acquérir, par sa forme, par sa composition; il faut qu'elle s'accorde, au moment où elle est mise à l'étude, avec les préoccupations actuelles de la classe, avec les travaux en cours, avec le programme des devoirs et des explications; autrement, elle apparaît comme un hors d'œuvre indigeste ou fade, et il est bien difficile que les élèves y prennent goût. Si au contraire la leçon à réciter vient à sa place dans l'œuvre de la classe comme le couronnement d'une explication, d'un devoir, d'une étude littéraire, elle retient l'attention et sollicite la mémoire; les élèves reconnaissent en elle les points d'aboutissement de beaucoup de recherches déjà abordées, de nombreuses questions résolues; d'autre part, ils peuvent comprendre qu'elle concourt à l'accomplissement d'un programme d'étude coordonné : elle mérite sa part de l'intérêt que ce programme peut éveiller.

***

Y a-t-il lieu maintenant de parler des leçons de grammaire? Je ne crois pas. Les leçons de grammaire, par le dégoût qu'elles provoquent chez les écoliers, par leur inefficacité parfaite, appelaient leur suppression radicale, qui malheureusement n'est pas encore un fait accompli. Et pourtant, l'apprentissage de la grammaire ne se conçoit pas indépendamment des textes ou des exercices à l'occasion desquels les règles sont découvertes, plutôt encore que vérifiées, et surtout par l'explication desquels l'esprit est habitué aux raisonnements qui constituent l'essentiel des études grammaticales. Les leçons de grammaire doivent

donc se fondre, en quelque sorte, dans d'autres exercices.

***

Il existe pour les devoirs comme pour les leçons un préjugé tenace en faveur de la longueur. Dans la plupart des classes, les devoirs sont trop longs, si on les mesure aux forces des élèves, au temps dont ils disposent, à leur capacité d'attention, et plus encore peut-être si on veut les ajuster à leur destination réelle. Les devoirs, aujourd'hui, en laissant de côté les classes d'examen, ne peuvent plus avoir pour objet que de permettre la vérification du travail, des progrès, de l'état de développement intellectuel des élèves, au moyen de sujets choisis en relation étroite avec le programme de la classe et sur lesquels les élèves puissent, réduits à eux-mêmes, donner leur mesure. En conséquence, il ne doit donc rien y avoir, dans ces sujets, qui puisse les surprendre, les déconcerter, les inviter à chercher des secours en dehors d'eux-mêmes, ou encore les conduire à la lassitude et au dégoût. C'est-à-dire qu'il y faut, non pas de la commodité, une molle et banale aisance, mais de la brièveté, une brièveté qui encourage aux efforts vifs, hardis, à la décision, à la réflexion constante et maintenue jusqu'au résultat acquis, jusqu'au succès. Qu'on n'oublie donc jamais que les devoirs sont une école, seulement une école, et non pas une routine de vaine scolarité, qui tiendrait les moules tout prêts pour une fabrique de petits chefs-d'œuvre. Des mêmes principes nous conclurons aussi que, comme les compositions, sinon autant qu'elles, les devoirs doivent être espacés. La classe nouvelle qu'on veut créer n'existera réellement que le jour où elle ne sera plus battue du retour monotone de ces cascades de devoirs qui emportent avec elles la meilleure part du zèle et de l'intérêt des bons élèves, en glissant sur la paresse et l'indifférence des autres. Cette monotonie est faite pour tuer la curiosité et l'initiative; cette répétition hâtive gâche le temps sans servir à rien qu'à rendre impossible la confection de la classe intégrale, de la classe normale. Ou bien pense-t-on que les écoliers apprendront à faire leurs devoirs rien qu'en les faisant souvent ?

Cet apprentissage, le sérieux, le vrai, réclame deux choses qui s'accordent, à l'exclusion de toute autre, avec la pratique des devoirs courts et peu fréquents. En premier lieu, des cor-

rections très approfondies, auxquelles toute la classe soit intéressée et qui profitent à toute la classe ; et cela n'est possible qu'à la condition que les devoirs ne s'entassent pas l'un sur l'autre de manière à remplir tous les cadres et toutes les heures du programme. En second lieu, un véritable enseignement de méthode et de pratique par lequel le professeur, en y employant otut le temps nécessaire, dira et montrera comment se fait un devoir, composition, version ou thème ; comment il se prépare et comment il s'élabore, comment il se conçoit et comment il se rédige. La plupart des élèves, à quelque classe qu'on les prenne et de quelque matière qu'il s'agisse, ne savent pas comment procéder pour faire avec sûreté les devoirs qui leur sont proposés : et comment le sauraient-ils puisqu'on ne le leur a jamais appris ? La confection du plan, l'usage du dictionnaire et de la grammaire, la tenue du brouillon, la rédaction même de la copie sont pour eux pleins de mystères, d'imprévu, de difficultés, d'incertitude ; ils tâtonnent, vont au hasard, se perdent, courent au plus pressé, et finalement perdent leur temps et mésusent de leur intelligence. Des devoirs indiqués assez longtemps à l'avance, et séparés les uns des autres par d'assez longs délais, permettront au professeur de les instruire méthodiquement en toutes ces matières, d'importance capitale, de les exercer à la pratique, de les préparer par la classe, qui doit servir à cela, à l'exécution rationnelle des tâches de l'étude ou de la maison.

Ces considérations nous conduisent naturellement à l'usage des exercices oraux : rien de plus utile dans les cadres de la classe que nous essayons peu à peu de déterminer. Ils peuvent être aussi multipliés que ces cadres le permettent, à condition d'être constamment variés, même pour une seule matière, et d'ajouter toujours quelque chose aux connaissances déjà acquises et aux procédés déjà employés. Ici rien ne paraît limiter l'initiative du professeur et des élèves, appliqués à la même œuvre d'enseignement mutuel.

***

Sur les explications de textes je pourrai être bref, en renvoyant à ce que j'en ai déjà dit dans la *Revue*[1]. Cet exercice, d'importance primordiale, exige, plus qu'aucun autre, un

1. *Revue Universitaire*, 15 novembre 1906.

souci de rigoureuse méthode, que le professeur est chargé d'apprendre. Comment il faut préparer, comment il faut s'y prendre pour comprendre et interpréter, et, la préparation une fois faite, comment il faut expliquer, pour les autres et pour soi-même, comment il faut utiliser, sur un texte donné, ses connaissances, son jugement, son sens critique, voilà ce que le professeur, avant tout, et sans craindre d'y passer trop de temps, doit enseigner à ses élèves. Et son contrôle actif, pendant la classe, servira à vérifier l'application de la méthode, et les progrès que les élèves y auront faits. C'est alors qu'il exigera de tous du bon travail, du travail honnête, sérieux, personnel, puisqu'il les aura mis à même d'en fournir.

***

Rien n'est plus fâcheux, en matière de pédagogie, que de lâcher la proie pour l'ombre; car, sans compter qu'on y perd son temps et celui des élèves, on leur donne un exemple lamentable d'impuissance, qui suffirait, à lui seul, à gâter tout l'enseignement. Or c'est lâcher la proie pour l'ombre que de distribuer les tâches scolaires au gré d'un horaire trompeur qui n'en mesure ni la portée, ni l'usage, ni l'effet. Leçons, explications et devoirs doivent être employés aux objets pour lesquels ils sont faits, avec les précautions de préparation, de méthode, de pédagogie rationnelle, sans lesquelles leur efficacité serait nulle. Chassons de l'enseignement tout trompe-l'œil. N'admettons que des leçons qui puissent être apprises avec goût et récitées avec intérêt, des devoirs qui puissent concentrer toute l'attention des élèves, des explications qui mettent en œuvre leur initiative, leurs connaissances, leur jugement. Ayons toujours les yeux fixés sur le but, et conformons aux principes d'un enseignement rationnel et réaliste les moindres pratiques de nos classes; d'anciennes habitudes pourront en souffrir, mais ce sera pour le bien des élèves et pour le progrès de notre pédagogie universitaire.

HUBERT BOURGIN,
Professeur au lycée Voltaire.

NOTE
SUR LA CLASSE DE GÉOGRAPHIE
en Philosophie et en Mathématiques

Comment peut-on, dans ces classes, employer au mieux des exigences du programme, et pour la meilleure formation intellectuelle des élèves, l'heure unique de géographie ? Je n'ai certes pas la prétention de donner à cette question une réponse définitive, ni de proposer un type fixe d'enseignement. La façon de procéder doit varier avec les maîtres, avec les lieux où ils professent, avec la qualité de l'auditoire, les sujets étudiés, les préoccupations du moment. Je voudrais simplement prendre un exemple précis, et dire ce que j'ai fait dans une des classes de la dernière année. Cette note appuiera, je l'espère, sur les vérités que j'ai essayé d'établir ici-même, il y a un an, à la suite de M. Dutil[1] : elle montrera l'embarras perpétuel où nous nous trouvons, quand il s'agit d'entasser en une heure tout ce qu'il serait en bonne méthode désirable, indispensable d'y réunir ; elle plaidera ainsi en faveur de l'augmentation du temps réservé à la géographie dans le second cycle, et c'est un plaidoyer dont nous ne devons pas nous lasser.

J'ai pour principe de ne jamais passer une classe de géographie sans interroger assez longuement ; il n'y a guère d'autres moyens d'entretenir le contact avec les élèves, et d'exercer dans une certaine mesure le contrôle de leur travail. — Dans la séance dont il s'agit, j'avais à interroger sur la géographie physique de l'Empire chinois, puis (employons provisoirement cette expression) à faire un court « exposé » sur la géographie politique. Impossible, le calendrier en main, de retrancher quoi que ce soit de ce vaste emploi du temps.

Le sujet de l'interrogation était notamment énorme ; mais qu'y faire ? Elle a été une série de trois exercices oraux, pour chacun desquelles un élève a été appelé devant la grande carte murale de Kiepert (*Asien*), les autres ayant sous les yeux leur atlas pour voir les détails. Les questions ont été les suivantes : 1° Comparer, au point de vue physique, le Tibet aux autres régions intérieures de l'Empire chinois ; — 2° En prenant l'exemple de la Mantchourie, montrer les différences physiques générales qui existent entre les régions voisines du Pacifique et les régions intérieures ; — 3° Comparer la

1. *Revue Universitaire*, 15 juillet 1906.

Chine du Nord (partie des Dix-Huit provinces au Nord des Tsin-Lin) avec la Chine du Sud. Les élèves avaient dans l'exposé de la semaine précédente les éléments des réponses à faire, et les questions permettaient, à la fois de les pousser à la réflexion, et de fixer un certain nombre de notions générales indispensables. Nous sommes parvenus, les auditeurs étant au besoin interpellés, à mettre sur pied assez vite les parties principales de chaque réponse.

Pour le premier exercice, nous avons dégagé les points suivants : 1° les différences physiques qu'entraîne l'altitude entre les régions de l'Asie Centrale sans écoulement vers la mer; 2° les différences et les ressemblances qu'ont entre elles les régions habitées par des populations sédentaires, ou relativement telles, au Tibet (vallées encaissées du S. et du S. E.), en Mongolie (contrée montagneuse du N. O., à pâturages et à rivières permanentes), au Turkestan (oasis en ceinture du débouché des cours d'eau dans la plaine détritique).

Le second exercice nous a conduits à insister sur la disposition du relief dans l'Asie intérieure et vers le Pacifique (principalement au N. du Houang-Ho); sur les effets des pluies d'été, même dans une contrée à hivers très rudes (savanes, possibilité de cultures variées); enfin sur le passage du climat continental froid au régime des moussons, et sur la répartition des forêts dans l'Empire.

Les idées tirées du troisième exercice ont été enfin : 1° les changements complets qu'entraîne pour la végétation, pour les cultures possibles, pour la vie animale et humaine, une différence de latitude aussi grande que celle de Pékin à l'île de Haï-Nan (qui qui est justement la même, dans des conditions assez analogues de climat et d'exposition, qu'entre New-York et le Sud de Cuba); 2° le rôle spécial, dans la Chine du Nord, des dépôts de « lœss » et des grandes étendues d'alluvions humides du Houang-Ho; 3° dans la Chine du Sud, plus également montagneuse, les obstacles que crée souvent le relief aux communications, mais aussi l'importance exceptionnelle des larges et grasses vallées, et des découpures nombreuses du rivage.

La durée totale de cette interrogation a été de près de 25 minutes. Pouvait-elle être moindre, si je voulais laisser une petite place à l'effort de l'élève, et ne pas tout dire moi-même? — D'un autre côté, le souci de garder le temps voulu pour un « exposé », non complet sans doute, mais simplement convenable, m'interdisait d'allonger. — Et ici se manifeste une première lacune. Il eût été nécessaire, même dans une classe à examen, où la connaissance des faits essentiels, la lecture des cartes, la réflexion, ne dispensent nullement de la vue des choses, de montrer quelques

photographies (préférablement à l'aide de projections); il n'en aurait pas fallu beaucoup, deux ou trois au plus pour chaque exercice, choisies avec la préoccupation d'appuyer sur les idées que j'ai indiquées, mais accompagnées chacune d'un très bref commentaire. Il manquait un quart d'heure. — Je ne parle pas, on le remarquera, de quelques courtes lectures tirées des voyageurs; elles eussent été très désirables pourtant, car il n'y a pas de meilleur commentaire des vues, à condition de se limiter beaucoup. C'est là, actuellement encore, une ambition interdite au professeur de géographie dans le lycée.

En fait d'exposé, j'évite, même dans les classes d'histoire où j'en ai le temps, de traiter complètement une question. Pour la géographie, et jusqu'en Mathématiques et en Philosophie, je crois que le meilleur parti est de se borner à une causerie que les élèves suivent au moyen de leurs atlas, en notant simplement l'ordre et les idées principales des développements donnés : un résumé assez détaillé, d'une trentaine de lignes, est ensuite distribué en polycopie, et ils y retrouvent les faits nécessaires à connaître, à leur place et avec leur valeur.

J'ai donc, ce jour-là, parlé environ 30 minutes sur la géographie politique de l'Empire Chinois, en coupant, d'ailleurs, mon monologue de questions, car l'élève aime beaucoup trouver les choses tout seul. On conviendra que 30 minutes sont plutôt courtes, je ne dis pas pour traiter rapidement ce sujet, mais simplement pour mettre en relief les faits et les idées indispensables de la question. Les élèves ont sans doute entre les mains d'excellents manuels; mais comme ils ne disposent pour les lire que d'un temps ridiculement réduit, il faut que nous préparions leur travail de choix et de classement, que nous aidions leur curiosité, en appelant leur attention sur un petit nombre de points essentiels, autour desquels ils grouperont leurs connaissances. Pour la géographie politique de la Chine, la question est délicate, car ce pays ne ressemble à aucun autre, pas même en Asie. J'ai dû montrer : 1° le contenu ethnique de cet immense empire, très peuplé et très inégalement peuplé; la diversité des civilisations, des langues, des religions; 2° le caractère inorganique de cet état, où rien ne rappelle nos habitudes occidentales, et spécialement françaises, de gouvernement centralisé, d'institutions uniformes, nos idées de nationalité, d'obéissance à la loi commune; 3° l'opposition qui existe entre cet empereur, regardé comme un étranger par la majorité des Chinois, sans autorité dans les pays vassaux, et de même entre cette hiérarchie fermée de fonctionnaires, — et un peuple d'agriculteurs, de petits industriels, de petits commerçants, attachés avant tout à leurs habitudes locales, à leurs traditions religieuses

ou autres, à leurs institutions de famille et d'association, qui produisent, émigrent, colonisent, mais que l'on ne gouverne pas; 4° les principaux résultats actuels qu'ont eus dans la société chinoise les efforts des Européens pour la pénétrer, et la multiplicité de ces efforts mêmes, missions, ouverture des ports, « concessions », locations à bail, organisation de certains services d'état (douanes, etc.), collaboration à la mise en valeur économique; 5° l'éveil récent de la Chine au point de vue politique et militaire, et la situation si particulière de ces peuples, qui tout en se mettant, sous la direction japonaise, à l'école de l'Occident, lui demeurent au fond tellement fermés et hostiles, que les blancs qui n'ont pas d'eux une très grande habitude ont peine à les comprendre. Nul ne contestera que ces quelques idées sont, en elles-mêmes et d'après l'esprit des programmes, indispensables à présenter à des élèves de Mathématiques et de Philosophie, et qu'il faut des précautions pour mettre en valeur les faits destinés à les appuyer. On aboutit à la rigueur en 30 minutes; mais c'est à la condition de ne pas perdre la montre des yeux, et quant à savoir si l'on a été suivi et compris, on est obligé de s'en remettre à une impression générale que l'on ne vérifiera qu'à l'interrogation suivante. Qu'il survienne le plus léger accroc, et la fin de l'exposé reste en l'air, sans pouvoir toujours être rattrapée à la classe suivante. Un quart d'heure supplémentaire serait ici le très bien venu, et soulagerait tout le monde.

Je ne sais comment les choses se passent dans les classes de lettres ou de sciences, ni si nos collègues éprouvent au même degré que je l'ai souvent ressentie cette année l'impression d'une perpétuelle bousculade. Nous devons sans doute, en géographie, nous appliquer à ne pas laisser paraître cette impression. Mais y réussissons-nous suffisamment, et un enseignement dont la place est d'ailleurs si réduite à l'examen, ne souffre-t-il pas d'une situation telle qu'il ne peut qu'éveiller chez l'élève qu'un intérêt rapide? Une demi-heure de plus sauverait tout; la preuve expérimentale m'en paraît faite, car n'importe quel autre exemple conduirait aux mêmes conclusions.

J. Machat,
Professeur au lycée de Bourges.

Récréations grammaticales et littéraires

EXCÈS DE GRAMMAIRE

(Suite et fin [1].)

III

Un autre emploi de *qui*, non encore tout à fait sorti de l'usage, est moins déplaisant que les précédentes cacophonies.

Un de nos plus illustres contemporains écrit : « A quoi ici-bas il faut réfléchir, pour y remédier, *qui peut*, c'est probablement à ce qui nous manque. »

C'est avec la même grâce que Saint-Simon a dit : « La maréchale de Clérambault n'interrompait son jeu que le temps des deux repas et trouvait mauvais encore qu'on la quittât à 2 heures après minuit... *Qui l'eût cru*, on eût fait ses repas sans quitter les cartes. » Les exemples de ce tour ne sont pas spéciaux aux grands écrivains irréguliers. On le rencontre chez les classiques : « Bonne chasse! dit-il, *qui* l'auroit à son croc! » (La Fontaine). Fontenelle écrit dans la préface des *Oracles* : « Voilà ce qu'il faut aux gens doctes. *Qui* leur épargnerait tout cela par des réflexions, par des traits ou de morale ou même de plaisanterie, ce serait un soin dont ils n'auraient pas grande reconnaissance. » Deschanel, dans ses *Déformations de la langue française*, cite d'autres textes, qu'il tire de Corneille, non pas, il est vrai, de ses chefs-d'œuvre, mais de ses premières comédies; car il faut convenir que, si l'on trouve cette construction chez les classiques, ce n'est pas, généralement, chez les plus purs. Au XVIe siècle, les exemples abondent partout :

> *Qui* ne les eust à ce vespre cueillies.
> Chutes à terre elles fussent demain (Ronsard).
>
> Tout tombera, *qui* n'en aura le soin (Marot).

« Il faut marcher un peu plus loin, *qui* veut voir les hauts

1. Voir la *Revue Universitaire* du 15 octobre 1907.

clochers » (Noël du Fail). — « *Qui* vous voudroit écouter, la journée se passerait en querelles » (*L'Heptameron*). — « Ils se feront mal, *qui* ne les departira » (Rabelais). — « Et *qui* osteroit Oisiveté du monde, bientôt périroient les arts de Cupido » (*id*).

M. Edmond Huguet, le savant explicateur de la syntaxe de Rabelais, nous fait observer que cette tournure a probablement son origine dans des phrases telles que celle-ci : *Qui l'eût entendu, on l'eût cru sage,* — où le rapport régulier de *qui* avec le reste de la construction est sensible, — mais que, peu à peu, on s'est habitué à considérer *qui* comme l'équivalent de *si l'on*, même dans les phrases où il est impossible de lui découvrir un antécédent.

Nous disons encore : « C'est comme *qui* dirait », au sens de : C'est comme si l'on disait.

On raconte que Francisque Sarcey, lorsqu'il citait dans ses articles le proverbe : « Tout vient à point, *qui* sait attendre, » corrigeait d'une plume irritée la faute des compositeurs, qui ne manquaient jamais d'ajouter ici la préposition *à* : « Tout vient à point *à* qui sait attendre » ; mais que sa rage éclatait en imprécations comparables aux tragiques fureurs de la sœur d'Horace, quand le prote ne tenait aucun compte de son *deleatur*. Cette grande colère du bon Oncle n'allait pas sans quelque pédantisme. Où était le mal de retoucher légèrement le texte d'un proverbe qui, avec l'addition de la préposition *à*, devient plus coulant et plus clair sans cesser d'être aussi français ? Je suppose (et ma supposition est plus que probable puisqu'elle est déjà réalisée) que l'usage s'établisse de dire : « Tout vient à point à qui sait attendre » : l'ancienne leçon deviendra incorrecte, elle n'est encore qu'affectée; mais le premier qui la risqua dans un temps où chacun disait encore : « Tout vient à point, qui sait attendre », fut sans doute taxé d'*affectation*.

J'ai connu un vieux gentilhomme de lettres qui, ayant assisté, en 1859, à la célèbre conférence de J. J. Weiss sur Regnard, disait qu'il y aurait peut-être pris plaisir s'il avait eu la patience de l'écouter; mais, impossible! tant il s'était senti agacé par « l'affectation » que le conférencier mettait à prononcer Rè — gniard! « Le son de Re-nard en deux syllabes sèches (continuait-il) est la seule prononciation autorisée par le bon, ancien et constant usage. On ne dit pas : Rè-gniaud-de-Saint-Jean-d'Angely! » Le vieillard en était resté à la tradition de sa jeunesse; il ne savait pas que la coutume avait changé, et que désormais la prononciation *affectée* consistait, au contraire, à ne point suivre la graphie, lettre à lettre, et à recommencer, comme

au bon vieux temps, d'escamoter la diphtongue mouillée. Le travail serait double de prononcer maintenant à la mode antique; car il faudrait, chaque fois, prendre la peine de bien expliquer à son interlocuteur ou à son auditoire que c'est de l'auteur des *Folies amoureuses*, du poète que tout le monde nomme Rè-gniard, qu'on a l'honneur de les entretenir. Il faudrait, de même, mettre une note à toute citation textuelle du proverbe : « Tout vient à point... », pour que le lecteur fût bien averti que l'absence de la préposition *à* n'est pas une faute d'impression.

IV

L'objet essentiel de l'écrivain, comme de l'orateur, n'est-il pas, après tout, de se faire comprendre immédiatement à force de clarté ? Lorsqu'un tour est devenu insolite ou qu'un terme a changé de sens, où est l'avantage, encore une fois, de vouloir, contre vents et marées, maintenir un archaïsme d'une intelligence laborieuse? Vous ne pouvez plus conserver aujourd'hui leur signification première, — la seule vraie, si vous voulez, — aux mots *émérite, mièvre, truculent,* sans des notes explicatives où vous direz qu'*émérite* est synonyme de *mis à la retraite,* le retraité n'eût-il jamais eu le moindre mérite; que *mièvre* ne veut point dire mignard, mais vif, éveillé et malin; que *truculent* n'a aucun rapport avec la plantureuse richesse des couleurs et des formes et n'est qu'un mot latin qui signifie *cruel.*

On fait montre à bon marché d'une érudition humiliante pour les braves gens qui, sans être illettrés, n'ont reçu qu'une instruction ordinaire, quand on sait et quand on rappelle avec un petit air suffisant qu'*effluves* et *amulette* sont masculins, que *phalène* est féminin, au contraire, et qu'Alfred de Musset aurait dû dire : « La phalène dorée. » N'est-il pas bien glorieux aussi de savoir que les vrais mots français sont *agonir*, *bossué, courbatu*; que Saint-Simon, ses prédécesseurs et ses contemporains écrivaient toujours : « le *tran-tran* du Palais », — « l'affaire fut faite en un *tournemain* » [1], et que *tour de main* et *train-train* sont des altérations postérieures; qu'il faudrait orthographier : « à *tors* et à travers », — « couper *cours* », — « *forsené* », — « *sausice* », — « orgues de *Barberi* », — « *plentureux* [2] », —

1. *Lexique sommaire de la langue du duc de Saint-Simon*, par E. Pilastre (Firmin-Didot, 1905).
2. Du vieux mot français *plenté*, quantité, en anglais *plenty*.

« *abiller* un poulet [1] », et que Bélise prononce mal en disant à son frère :

> Je me veux *mal de mort* d'être de votre race;

c'est « male mort » qu'elle devait dire, mais qu'elle n'a pas osé, — à savoir une mort sans confession, sans absolution, et suivie de la damnation éternelle [2].

Tout ce qui est vrai étant bon à savoir, incontestablement ces notions ont leur prix. Mais nous exagérons, nous autres pédants, l'inconvénient et la honte de les ignorer. Oh! que l'art d'écrire et même la connaissance de la langue sont donc autre chose et chose plus admirable que l'observation des minuties de cette sorte, si intéressantes qu'elles soient! On peut être grand écrivain et mal instruit des petites curiosités de la grammaire; on peut être bon clerc en ces matières secondes et parler français comme un Basque espagnol (car c'est *un Basque* qu'il faudrait dire encore, et non pas *une vache*).

L'érudition, du haut de son savoir de surface, condamne des fautes souvent excusées par la vraie science, qui va au fond des choses, qui juge et qui comprend. Non seulement certains barbarismes et même certains solécismes sont des péchés véniels et *les moindres attentats* (malgré tous nos préjugés) qu'on puisse commettre contre la langue française, mais ils peuvent être des mérites.

Il était si parfaitement naturel que *train-train* prît la place de *tran-tran* et *tour de main* celle de *tournemain*, qu'un nez bien mouché, comme s'exprime Horace, pouvait flairer d'avance cette substitution inévitable. Chateaubriand et Victor Hugo ne passent pas pour avoir manqué de grammaire ni d'oreille : ils ont cru tous les deux qu'*amulette* était féminin. Petite ignorance pardonnable aux grands hommes, disent les petits hommes avec indulgence; mais si Hugo et Chateaubriand avaient sciemment féminisé ce mot, après avoir appris dans le dictionnaire de l'Académie son état civil, je dirais, moi, qu'ils ont eu raison. Car *amulette* est manifestement une fille qu'on a mise en culottes pour attraper son monde et le mystifier. Que dirons-nous d'*effluves*? Voilà encore un mot qui s'est lourdement trompé de sexe! Quelle idée ce drôle a-t-il eue de naître garçon? Comme s'il pouvait y avoir quelque chose de plus féminin que la tiède haleine de la saison nouvelle, les effluves *printanières*, et comme si la bonne mère Nature, lentement réveillée, qui nous

1. *Abiller* signifie apprêter, arranger, et n'a rien à faire avec *habit*.
2. Deschanel, *Les déformations de la langue française*, p. 24.

sourit et qui nous berce, ne nous faisait pas sentir, en ces journées suaves, la douceur alanguie d'une main caressante, molle et voluptueuse[1] !

V

Les neiges d'antan, les roses d'antan sont les neiges, les roses de l'année dernière. *Antan* ne signifie pas l'ancien temps; il faut donc accorder aux puristes que c'est une faute d'écrire : « Une de ces bourgeoises d'antan », en parlant aujourd'hui d'une héroïne de la grande révolution. Mais si l'usage prévaut, comme on peut en être sûr, puisque c'est déjà fait, d'entendre par ce terme poétique un passé lointain et indéterminé, il faudra bien suivre l'usage ou renoncer à l'emploi d'un très joli mot que le commun des lecteurs ne prendra plus dans son vrai sens[2].

Je me souviens d'une note des *Causeries du lundi*, où Sainte-Beuve, après avoir cité une phrase d'un discours politique banalement ornée du mot *pléiade* au sens de multitude, dénonçait dans cette impropriété un défaut d'instruction littéraire, une « Pléiade », disait le grand critique, ne pouvant signifier qu'un nombre précis de sept étoiles ou de sept hommes illustres. Les personnes très nombreuses qui continuent de faire la faute relevée par Sainte-Beuve seront peut-être bien aises de savoir qu'elles peuvent prendre impunément cette licence, depuis qu'une érudition mieux informée a découvert qu'avant de s'appliquer à la constellation du Taureau et à un groupe de sept poètes du IIIe siècle avant J.-C., le mot avait désigné un amas indéterminé d'étoiles brillantes.

A la dernière extrémité est, selon Deschanel, un mauvais pléonasme, comme le *décevant mirage* et la *panacée universelle* dont s'est moqué Scherer. Excès de rigueur, à mon avis. Pourquoi l'extrémité n'aurait-elle pas son superlatif, comme le commencement : premier commencement, dernière extrémité? J'ai remarqué, en lisant Vaugelas, qu'il affectionnait l'emphase légère de *très excellents*, où les puristes pourraient blâmer un pléonasme du même genre.

1. Le philosophe Renouvier, citant un passage de l'*Homme qui rit* (*Victor Hugo, le poète*, p. 110), a féminisé *effluves*. J'aurais souhaité que l'heureuse faute fût de Victor Hugo; mais elle n'appartient qu'au philosophe, autorité moindre en matière de langue.

2. Un philologue éminent, M. Edouard Bourciez, professeur de langue, de grammaire et de littérature françaises à l'Université de Bordeaux, ne craint pas d'écrire « les puristes d'*antan* », comme il écrit aussi « des latinistes *émérites* », dans son article sur *La simplification de la syntaxe française* : rien ne montre mieux que ces deux mots ont changé de sens irrévocablement.

VI

Pour qu'une forme qui a pour elle la raison et l'antiquité ait chance de revenir au jour, il faut qu'il y ait en sa faveur un mouvement de l'opinion.

C'est le cas d'une conspiration assez générale aujourd'hui, pour abolir, dans les membres de phrases subordonnées, quand la proposition est affirmative, un *ne* explétif, qui est bien le parasite le plus absurde dont la syntaxe française soit restée encombrée. M[me] Sand relève très justement le contre-sens qu'il y a dans ces mots : « Otez le couteau à l'enfant, je crains qu'il *ne* se coupe », puisque, ce qu'on craint, c'est qu'il se coupe, et non qu'il ne se coupe (pas).

Sans apparence de raison, et comme pour le plaisir de faire une nuit subite dans la phrase, on a parfois prodigué ce *ne* de si étrange façon que non seulement il est inutile, mais qu'il devient un défi au sens, à la logique et à la grammaire véritable : « J'étais prête à tout avouer, dit Julie dans *la Nouvelle Héloïse*, si mon père *ne* m'en eût laissé le temps. » Comprenez : m'en eût laissé le temps. « Nous enterrerons le garçon sans que personne *ne* le sache » (exemple cité par M. Bastin, *Le verbe et les principaux adverbes dans la langue française*, p. 191).

Prétendre, avec certains grammairiens, que ce *ne* est un legs du latin, est moins « excès de grammaire » qu'ignorance de la grammaire; car le latin disait : *Doctior est quam putas*, très bien traduit de la façon suivante : « Il est plus savant que vous pensez », par quelques écrivains du dix-septième siècle, qui laissaient les autres dire fort impertinemment : « que vous ne pensez », et même : « que vous *ne pensez pas !* ».

Corneille écrit, dans *la Suivante :*

> Mon désespoir n'osait agir en sa présence
> De peur que mon tourment *aigrît* ses déplaisirs.

Exemple d'autant plus remarquable que, sans rien modifier au sens, il ne tenait qu'à un trait de plume d'ajouter la négation et l'apostrophe [1].

1. « Il est arrivé très souvent à Corneille, en retouchant ses pièces d'effacer la négation explétive. Son frère Thomas, au contraire, plus grammairien que son aîné, préférait l'emploi de la négation après les mots qui expriment la crainte. » (J. Bastin, *Le verbe et les principaux adverbes dans la langue française. Seconde partie, syntaxe*, p. 199).

VII

Pourquoi disons-nous : « Je n'ai garde », puisque cette locution signifie précisément le contraire : J'ai garde, ou : je me garde? Heureusement, par une défiance instinctive et très juste, on se garde bien de dire : « J'ai garde ». Mais comme « Je n'ai garde » paraît contraire au sens, il arrive quelquefois que les personnes qui raisonnent leur langage et tiennent à comprendre parfaitement ce qu'elles disent, se donnent plus ou moins de peine pour tourner la phrase autrement. Qu'elles rendorment leurs scrupules et disent : « Je n'ai garde », en toute sécurité[1] ! Il n'y a, dans la locution qui les inquiète, qu'un déplacement léger de la négation, qui, pour ne pas se trouver à sa place logique, n'en est pas moins dûment exprimée; « Je n'ai garde de vouloir » n'est pas autre chose qu'un synonyme énergique de : « Je ne veux certes pas. » C'est ainsi que nous entendons quelquefois dire à la campagne : « *Je n'ai jamais cru en sortir* », pour signifier : J'ai cru que je n'en sortirais jamais.

VIII

La connaissance historique du français devient vite pédantesque, si nous oublions que la langue est vivante et qu'elle change, que « les anciens, Monsieur, sont les anciens », comme le disait à Thomas Diafoirus l'Angélique du *Malade imaginaire*, et que « nous sommes les gens de maintenant ». Mais quand l'histoire — qui fait notre orgueil — nous montre dans le passé lui-même l'origine de la signification présente des mots, c'est alors que l'oubli de cette continuelle évolution devient impardonnable.

S'il y a, par exemple, quelque chose de sûr, c'est que *pas*, *rien* et *point* ont pris, depuis longtemps, le sens négatif qu'ils n'avaient pas quand ils exprimaient une valeur ou une quantité minime mais positive : en sorte qu'il n'est plus du tout nécessaire pour rendre négatives les phrases où ces vieux substantifs se trouvent, que la négation *ne* les accompagne.

1. Je viens de rencontrer, dans le *Temps* du 18 mai, un exemple bien curieux de ce vain scrupule; car ce n'est point une faute d'impression qui a fait écrire au journaliste : « *Nous aurions garde* de nous immiscer dans ce débat entre fidèles appartenant à une confession qui n'est pas la nôtre. »

Boileau écrit, dans la Satire II :

> Passer tranquillement, sans souci, sans affaire,
> La nuit à bien dormir, et le jour *à rien faire*.

Comme il était tout aussi facile au poète d'écrire : « le jour à *ne rien faire* », la complète valeur négative de *rien*, dès le dix-septième siècle, ressort de l'hémistiche de Boileau avec une parfaite évidence.

> Esther, que craignez-vous? *Suis-je pas* votre frère?..
> Et *comptez-vous pour rien* Dieu qui combat pour nous? (Racine)

Après de telles autorités, Thiers pouvait bien écrire : « Le général La Romana avait beaucoup promis et *presque rien fait* », et Littré montre, contrairement à son habitude, plus de purisme grammatical que d'historique science de la langue en reprenant ici l'historien de Napoléon.

« Sa morale... sur l'aigreur de sa bile *opère comme rien* », avait dit Molière dans la même comédie où « la récidive de *pas* mis avec *rien* » est traitée par Bélise de double négation : si bien que le pléonasme de Martine [1] pouvait passer déjà pour une répétition de la négative, et que la sentence de condamnation prononcée par la femme savante contre la cuisinière se trouve juste dans les considérants comme dans l'arrêt.

Voilà ce qu'il ne faudrait point oublier quand on livre aujourd'hui à la fureur des cuistres une locution récente, qui reste, en tout état de cause, fort peu recommandable, mais où le solécisme qu'on dénonce, purement *rétrospectif*, si j'ose dire, n'a plus rien d'*actuel* :

« Leconte de Lisle *n'est pas que* l'auteur du *Catéchisme républicain* » (*La Revue* du 15 septembre 1905) — « Votre gaminerie *n'a pas eu de conséquence que* pour vous » (Abel Hermant, *La belle madame Héber*, acte II, scène 8) — « Ce n'est *pas rien* que de savoir se taire ».

Il est sûr et certain que la même tournure, chez les écrivains du seizième et du dix-septième siècle, signifiait exactement le contraire de ce que nous lui faisons dire aujourd'hui, et que personne n'aurait compris, en ce temps-là, qu'elle pût signifier autre chose :

> Ils ont vu Rome libre autant qu'ils ont vécu
> *Et ne l'auront point vue obéir qu'à* son prince.
> (*Horace*, III, 6).
>
> Pompée *n'avait pas que* son épée et son cheval.
> (Brantôme).

1. « Et tous vos biaux dictons ne servent *pas de rien* ». (*Les Femmes savantes*, II, 6).

Mais si ce vieux tour était grammaticalement correct, ni Vaugelas, ni Thomas Corneille, ni l'Académie n'en conseillaient l'emploi aux gens de goût qui, pour m'exprimer comme on parlait alors, avaient « quelque souci de l'élégance ». Et nous serions certainement bien plus barbares encore d'employer la même tournure au sens archaïque qu'au sens directement opposé qu'elle a pris depuis cent ans au moins [1]. Il ne saurait planer l'ombre d'un doute sur le dessein qu'on aura désormais toujours d'attribuer aux phrases de ce genre une signification doublement négative; peut-on douter davantage du droit qu'ont les modernes de leur donner ce sens? Mais comme cette construction suspecte « choque les oreilles délicates », fâche les puristes et scandalise les historiens de la langue française; comme, d'ailleurs, rien n'est plus facile que de tourner sa phrase d'une façon différente et beaucoup plus gracieuse [2], on fera mille fois mieux de s'interdire une locution si laide et si dure, lors même qu'elle serait devenue correcte à son tour.

IX

« Le génie de notre langue, a dit Voltaire, est la clarté et l'ordre. » Ce *génie*, qui s'appelle aussi l'esprit d'analyse, rend le français de plus en plus précis, explicite et logique. Le progrès s'est régulièrement poursuivi dans ce sens, et presque sans autre accident que la courte mésaventure des mystificateurs et des badauds qui ont failli nous égarer dans la nuit du symbolisme.

Mais le prix de la clarté qui explique et analyse logiquement toute chose, c'est la lourdeur, lorsqu'on croit devoir entasser les mots grands et petits, les substantifs abstraits, les pronoms relatifs et les prépositions, pour ne laisser dans l'ombre ni un recoin du sens ni un rouage de la pensée.

C'est pour avoir trop voulu être clair que Rousseau, pesamment, se justifie en ces termes, aussi précis que lourds, auprès de Mme de La Tour, qui l'accusait d'avoir laissé une lettre d'elle sans réponse : « Si j'avais reçu votre lettre, *je n'en aurais point nié la reception.* » Et c'est à force de mettre les points sur les i que le professeur d'une Faculté de droit — ou de théologie —

1. Vers 1798, d'après Deschanel, qui l'a rencontrée dans une lettre de Maurice Dupin, père de George Sand.

2. Le tour classique était : Des ennemis, *je n'en ai pas pour un.* — « Jupiter *n'a pas aimé pour une fois* » (*La princesse d'Elide*). — « On *n'a pas pour un cœur* soumis à son empire » (*Le Misanthrope*) — « On n'avait *pas* alors *pour un seul* prophète » (Voltaire). — Exemples donnés par M. Bastin.

chargé du rapport sur les concours d'étudiants, écrivait naguère avec la légèreté d'un hippopotame qui marque le pas : « Toute cette partie sort malheureusement du *cadre dont la tractation incombait* à son auteur. » Un académicien, d'une plume non moins appuyée, a dit, dans le *Temps* du 21 juillet 1905 : « Adèle Victor-Hugo continue son rêve, écrivant là-bas, dans sa solitude, des opéras *dont elle attend toujours la réception par* M. Gaillard. » J'avoue qu'à cette tournure je préfèrerais encore, ou plutôt je déclare hautement que j'aimerais cent fois mieux : « *qu'elle* attend toujours *qui* soient reçus ». Le style tend, depuis le XVIII[e] siècle, à remplacer les verbes par des substantifs; on croit que cela le rend plus précis, — ou (pour nous amuser à traduire notre phrase en jargon contemporain) : *La tendance de plus en plus accentuée du style est le remplacement du verbe par le substantif, dans le but d'une augmentation de précision.* C'est possible; mais ce qui est sûr, c'est que rien n'alourdit davantage le français vif et alerte que Voltaire nous avait laissé.

Nous poussons trop loin l'antipathie pour les *qui* et les *que*. Nous nous figurons — bien à tort — qu'il est toujours plus coulant et plus léger de leur substituer des participes présents, d'écrire, par exemple : « Les violences de la police et les souffrances *en résultant*... — « Le ministre de l'Instruction publique en Russie a décidé d'admettre dans les Universités tous les Israélites *en faisant la demande*. » — L'assemblée *se réjouissant* de l'entente cordiale *existant* entre les *gouvernements*... » — Des annonces *offrant* aux jeunes gens *possédant* un capital des situations leur *permettant* de... » Quoi de plus *pesant*, ô bonnes *gens*! de plus *languissant*, de plus mal *sonnant*, que tous ces participes *présents* se *suivant* et se *gouvernant* les uns les autres, avec le régime direct ou indirect les *accompagnant*?

X

Flaubert, p. 110 de *Madame Bovary*, parle d'un bâtiment en construction. « Il n'était pas, dit-il, achevé d'être bâti. » Rien de plus correct, ni de plus logique que cette syntaxe; pour l'analyse comme pour la grammaire, elle est irréprochable; mais elle a sa lourdeur. Au XVII[e] siècle, on aurait écrit sans hésiter : « Il n'était pas achevé de bâtir. » On aimait autrefois ces tours légers et vifs qui ne satisfont peut être pas un exact esprit d'analyse, mais qui suffisent aux intelligences assez promptes pour entendre à demi-mot. « Je vous crois sans jurer », dit un personnage de Régnard. Et Lesage, dans *Gil Blas*, (I, 16) :

« Ce conseil était trop de mon goût pour ne pas le suivre. »

Un puriste rigoureux pourrait trouver, il est vrai, que l'emploi de l'infinitif présent actif, dans des cas où la signification est passive, prêtait à l'amphibologie. Quand le poète Colletet écrit :

Elle a trop de bonté pour lui rien refuser,

nous ne sommes pas obligés de comprendre du premier coup que cela signifie, non point : elle est trop bonne pour répondre par un refus à qui la sollicite, mais : elle est trop bonne pour que rien lui puisse être refusé.

L'amphibologie se présente parfois aussi dans l'emploi du passif, et, d'ailleurs, ce n'est pas dans la substitution de l'actif au passif que l'anacoluthe consiste, c'est dans la rupture des relations de la phrase avec le sujet qui la gouverne. A la fin d'un document fort peu littéraire, à la vérité (il s'agit d'un placet rédigé par les enfants d'une femme Boutillier pour obtenir une lettre de cachet qui fît mettre à l'ombre cette femme, dangereusement folle sans doute), nous lisons : « Monseigneur, c'est toute la famille de ladite Boutillier qui supplie votre Grandeur de leur accorder un ordre *pour être enfermée* à la maison de force. C'est la grâce que cette famille attend de votre bonté [1]. » Si la famille Boutillier, prise au mot, avait été envoyée tout entière à la Bastille, elle aurait pu y méditer à loisir sur le danger qu'on court en ne s'exerçant pas assez aux analyses logiques et grammaticales.

XI

Le monosyllabe *en*, tantôt génitif du pronom personnel, tantôt préposition, tantôt adverbe de lieu, — désespoir des étrangers dont la langue liquide et sonore ne peut parvenir à grogner cette sourde nasale, — a toujours fait entendre, en France, son hennissement jusqu'à l'abus.

Heureusement, nous nous sommes débarrassés de la vilaine particule en tant que pronom d'un nom de personne, et nous ne disons plus : Cette dame est bien mise, j'*en* admire la robe; nous disons : J'admire *sa* robe. Mais, en revanche, quelques puristes se croient obligés de dire : Cette robe est belle, j'*en* admire la couleur; et non : J'admire *sa* couleur. Pourquoi? Un

1. Cité par M. Cirot, ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé de grammaire, aujourd'hui professeur à l'Université de Bordeaux, dans ses *Quelques remarques sur la syntaxe de Pascal d'après les Provinciales* (1896), page 6.

grammairien écrit : « La contagion de la règle qui veut qu'on évite les équivoques a eu ici un caractère particulièrement grave : le premier effet *en a été* de rompre l'équilibre de la phrase. » Pourquoi pas : *son* premier effet a été [1] ? A quoi, Seigneur ! sert le troisième *en* dans cette phrase d'un moraliste contemporain : « Toutes les fois qu'une doctrine aboutira par voie de conséquence logique à mettre en question les principes sur lesquels la société repose, elle sera fausse, n'en faites pas de doute, et l'erreur *en* aura pour mesure de son énormité la gravité du mal même qu'elle sera capable de causer à la société. » Mais, ici, il ne fallait mettre ni *en* ni *son*; il ne fallait rien écrire du tout. Le devoir, non plus de l'écrivain, mais de l'honnête homme, était de biffer toute la phrase; car elle est une erreur spécieuse, et de pareils sophismes, si on s'en laissait éblouir, n'iraient à rien de moins qu'à immobiliser l'humanité dans la routine. L'esprit qui cherche la vérité reste libre, à la face de toutes les institutions établies. L'histoire ne nous a-t-elle pas appris que l'esclavage était un des « principes » sur lesquels la « société antique reposait? » Appellerons-nous « fausse » la doctrine qui, « par voie de conséquence logique », a mis l'esclavage « en question » et l'a finalement aboli ? Avez-vous oublié, singulier moraliste, que les premiers chrétiens étaient considérés comme les ennemis de l'Empire, et ne voyez-vous pas que votre belle morale est celle qui cloua Jésus sur la croix ?

Mais revenons à la grammaire. Flaubert écrit : « Bovary était loin. Il marchait à grands pas, le long du mur, près de l'espalier, et il grinçait des dents; il levait au ciel des regards de malédiction; mais pas une feuille seulement n'*en* bougea. »

Cet *en* ne désigne ni une feuille de l'espalier, ni une feuille du ciel — qui n'a point de feuilles. Il se rapporte à l'ensemble des mouvements de Bovary, et cela veut dire que sa passion ne fit rien bouger, ne changea rien dans la nature. C'est ainsi que don Diègue s'écrie en parlant à son fils du soufflet qu'il a reçu du comte : « L'insolent *en* eût perdu la vie ! » et que l'abbé Le Dieu, secrétaire de Bossuet, écrivait dans son journal : « Le 14 octobre 1702, défaite des Allemands par M. le marquis de Villars, qui *en* a été fait maréchal de France. »

On ne peut pas toujours remplacer *en* par *son, sa, ses*; mais souvent c'est possible, et, avant d'employer la lourde nasale, il vaut la peine de voir si vraiment l'adjectif possessif est d'impos-

1. Tous les grammairiens n'exigent pas cet *en*. Avec raison et grâce, M. Bourciez, parlant d'une autre règle absurde, demande « *sa* suppression au nom de la logique ».

sible usage. C'est au goût et au flair, j'entends à l'*instinct*, d'en décider.

Il faut approuver Sandeau d'avoir écrit : « La nature est bonne, vainement avons-nous négligé *son* culte. » La Bruyère a bien fait de dire : « Est-ce donc faire pour le progrès d'une langue que de déférer à l'usage ? Serait-il mieux de secouer le joug de son empire si despotique ? » Et encore : « La province est l'endroit d'où la cour, comme dans son point de vue, paraît une chose admirable; si l'on s'en rapproche, *ses* agréments diminuent ». Mais je ne suis pas sûr qu'il faille suivre Duclos, lorsque, risquant le possessif sans aucun sujet où il se rapporte, l'auteur des *Considérations sur les mœurs de ce siècle* se hasarde à écrire : « Les égards réciproques forment le lien de la société, et naissent du sentiment de *ses* propres imperfections et du besoin qu'on a d'indulgence pour soi même [1]. »

Je viens de dire : « sans aucun sujet *où* il se rapporte », et non : *auquel* il se rapporte, parce que je suis d'opinion aussi, avec Vaugelas, qu'il convient d'user discrètement de ce gracieux archaïsme, d'éviter — sans affectation — la longueur et la rudesse des *chez lequel, vers lequel, par lequel, dans lequel, auquel* ou *à qui*, et de savoir dire quelquefois, avec Sosie :

Le véritable Amphitryon
Est l'Amphitryon *où* l'on dîne.

PAUL STAPFER.

1. La Bruyère a dit (*De l'homme*, § 61) : « Le récit de *ses* fautes est pénible » ; mais la tournure devient peut-être moins choquante quand il n'y a dans la phrase aucun rapport *apparent* de l'adjectif possessif avec un mot quelconque.

UN OUVRAGE DE FONDS :

L'"HISTOIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE"

DE M. FERDINAND BRUNOT.

Quels sont les livres qu'il faut avoir, qu'un professeur d'enseignement secondaire, en particulier, doit avoir? Nous écartons *a priori*, cela va de soi, les Encyclopédies, Collections diverses, Périodiques, Thèses, Mémoires, qui se prêtent ou se consultent à la bibliothèque du Collège, du Lycée, de la Ville, de l'Université voisine. Nous ne parlons pas non plus des livres du maître, dictionnaires, éditions critiques ou scolaires, manuels qui lui servent à enseigner autant qu'ils lui ont servi à apprendre; la vie de la classe, les nécessités du programme font voir assez vite, dans chaque variété d'enseignement, de quelles dépenses de librairie on ne peut se dispenser, si petit que soit le budget. Nous ne nous aventurons pas non plus sur le chapitre des livres d'agrément, de distraction intelligente, études historiques, littéraires ou morales, romans et poésies, où le choix est difficile, parce que l'information, en dépit ou à cause des critiques nombreuses, est peu sûre, que la capacité d'acquérir, inégale au désir de posséder, ne permet pas d'imprudence, et qu'on regrette plus fort achat commis qu'achat omis. — Je veux parler des livres de substance qu'on lit, qu'on pratique et qu'on relit à diverses reprises, après intervalles, pour y retremper son savoir défraîchi, livres de méthodes, de principes ou de connaissances générales dans plusieurs directions de la science; on y rangerait Renan et Claude Bernard jusqu'aux derniers venus, l'*Avenir de la science*, les *Introductions aux études historiques*, — *à l'étude comparée des langues indo-européennes*, — *à la médecine expérimentale*, *les Règles de la méthode sociologique*, *la Méthode scientifique appliquée aux sciences littéraires* etc., des Histoires de l'Europe contemporaine à côté de celles de l'Antiquité, de l'Art aux divers âges, des Religions vécues ou vivantes, et peut-être telle revue de critique générale qui permettrait au professeur de lettres de ne pas se résigner à tout ignorer des sciences et de leurs derniers progrès. — Voilà des exemples d'ouvrages de fonds dont on peut dire qu'ils sont d'utilité assez générale pour satisfaire l'instinct de curiosité de la moyenne des gens instruits, éclairés, du vingtième siècle.

On peut en citer d'autres d'une utilité plus particulière. C'est un enseignement qui, en dehors de toute spécialité fermée, exclusive, intéresse également toutes les sections des classes supérieures des lycées de garçons et les classes des lycées de filles, que l'enseignement de la langue et de la littérature française. L'on peut bien dire que les manuels historiques et grammaticaux n'y font plus défaut depuis quinze ou vingt ans ; mais les maîtres qui sont sortis de l'École Normale ou de la Sorbonne il y a vingt ou vingt-cinq ans ne manquent pas de rappeler à ceux de leurs élèves qui se plaignent des difficultés encore rencontrées aujourd'hui, quel était leur embarras à essayer de comprendre et d'expliquer une page d'ancien ou de moyen français : il leur avait suffi pour la licence et l'agrégation d'étudier de près le dix-septième siècle et ses successeurs ; quand il s'agissait du seizième, ils lisaient le texte, en élucidaient le sens et donnaient les explications qu'ils pouvaient : là où l'explication philologique et historique manquait, le bon sens commandait — mais les circonstances ne permettaient pas toujours — de la promettre pour plus tard, plutôt que d'improviser une solution ingénieuse; combien de fois, à bout de savoir, n'invoquaient-ils pas la formule commode : « sur ce point comme sur tant d'autres, l'usage de la langue était libre »? Les instruments de travail étaient rares et la manière de s'en servir ne s'enseignait alors qu'à l'École pratique des Hautes Études, peu fréquentée des futurs professeurs de lycée. — Les temps sont heureusement bien changés, et les manuels sont venus assez nombreux, graduellement améliorés, de Gaston Paris et sans parler des autres, de M. F. Brunot, dont les initiatives ont suscité en France et au dehors tant de précieux concours.

Ce serait pourtant trop s'avancer que de dire qu'ils suffisent toujours, même pour des périodes plus rapprochées de nous. Je suppose, par exemple qu'on veuille lire aux élèves et leur expliquer un texte d'auteur pris à l'un des trois derniers siècles littéraires; le *Dictionnaire Général*, le *Littré*, quelques lexiques particuliers donneront bien le sens brut des termes; quant à l'art de saisir et de faire voir leur valeur de relation et de composition, les délicatesses ou les malices d'un mouvement de style, il ne s'indique pas à telle page de tel livre, il s'acquiert lentement chez ceux qui peuvent l'acquérir; c'est affaire de sensibilité, de pénétration autant que de culture affinée. Mais entre l'interprétation littérale par application adroite de définitions communes prises aux dictionnaires, et l'interprétation littéraire par analyse personnelle d'une pensée et d'une expression personnelles, il y a place pour l'évocation du groupe, du monde où a pensé et *parlé* l'homme que nous faisons revivre en relisant ce qu'il a dit. Or, si l'on fait bien

la différence entre l'esprit général d'une génération et de celle qui suit, on la fait déjà moins facilement pour tout ce qui constitue ce qu'on appelle en gros la façon de dire. Ainsi, l'on s'est longtemps contenté de distinguer, dans la période qui va du milieu du dix-septième siècle au milieu du dix-neuvième, trois « types » de langue, trois « types » d'expression littéraire : les classiques de 1660, le dix-huitième siècle, les romantiques ; on sait mieux aujourd'hui considérer les transitions, surprendre les nuances. Cependant, à remonter plus haut dans l'histoire, au seizième siècle et à ce qui l'a précédé, le sens des différences entre deux états séparés par cinquante ans d'intervalle s'atténue fort, pour ne pas dire qu'il se perd tout à fait ; les instruments de travail se font rares, et tout le monde ne possède pas, pour s'y reporter, tous les volumes de l'*Histoire de la Littérature française*, publiée sous la direction de Petit de Julleville.

De ce grand ouvrage collectif, dont chacun sait quels services il continue de rendre et quelles imperfections on a pu lui reprocher, un des avantages était que l'histoire de la langue, au moins plus favorisée en cela que n'importe lequel des genres littéraires, se présentait avec plus d'unité, étant tout entière l'œuvre d'un même auteur, M. Ferdinand Brunot. — Répondant au désir du regretté maître de la philologie romane, Gaston Paris, M. Brunot reprend aujourd'hui son œuvre, l'élargit, en fait un tout qui se publie à part [1] et qui se trouvera ainsi plus facile à acquérir, plus facile à consulter qu'il n'était, réparti et morcelé entre sept ou huit volumes



Ce n'est pas un nouveau tirage, c'est une refonte, une substance renouvelée, une synthèse d'une tout autre étendue. Le premier essai partait du neuvième siècle et, jusqu'à la période de la Renaissance, certains chapitres, certaines questions importantes à bien des égards n'avaient pu être traités que sommairement ; aujourd'hui, le point de départ se trouve reculé non pas seulement au septième siècle, mais au troisième, de sorte que nous nous trouvons avoir devant les yeux, dans le premier volume de cet ouvrage qui en comprendra plnsieurs, le comment des transformations du latin de la Gaule au français que parlaient les Parisiens qui ont vu mourir Villon, — et, avec l'évolution interne du français, son histoire extérieure ; tout cela fait un champ, disons plutôt un monde, où nous n'avons fait, pour la plupart, que des

1. *Histoire de la Langue française, des origines à 1900* : tome I, *De l'Époque latine à la Renaissance*, in-8°, XXXVIII-547 pages ; — tome II, *Le Seizième Siècle*, in-8°, XXXII, 504 pages. (Paris, Librairie Armand Colin, 1905-6).

excursions courtes, hâtives, et qui ne nous ont laissé qu'une information rudimentaire. Comme les longues recherches personnelles ne sont permises et aisées qu'aux spécialistes, qu'elles ne sauraient matériellement satisfaire la curiosité, le goût de savoir chez les autres, voilà un ouvrage qui sera le bienvenu, parce que même dans les parties où il n'a pas voulu ajouter de soi aux travaux d'autrui, il rassemble ce qui coûte beaucoup de temps à glaner, çà et là dispersé.

A chacune des grosses questions se rattachent une foule de questions particulières; il n'entrait pas dans le cadre du travail de M. Brunot de les étudier, mais d'indiquer où l'étude pouvait s'en faire; les indications bibliographiques, groupées en tête de chaque chapitre, sont précieuses à cet égard.

⁂

M. Brunot a tout d'abord retracé l'histoire des théories sur la langue française, des entreprises diverses tentées depuis le seizième siècle pour expliquer l'origine du français. C'est un exposé de lecture aussi amusante qu'instructive; on reste étonné, à voir tant d'hypothèses nées séduisantes, mais qui n'ont pas vécu, de la fécondité d'imagination logique des Français d'autrefois; systèmes généraux et étymologies particulières sont d'une fantaisie plus plaisante que la minutie intelligente dans l'observation, et la docilité aux faits observés. Ceux de nos contemporains qui ont du goût pour les idées générales, mais qui ne les ont pas choisies et éprouvées, ceux qui, sur l'état actuel de la langue, le fait de son évolution, son passé, ses origines, s'en tiennent à des affirmations simplistes, reçues depuis toujours et conservées comme des dogmes, ou emportées d'hier de tel livre de rencontre et admises sans contrôle, ceux qui estiment qu'on peut prononcer sur une question de langue comme, en fait, on prononce souvent sur une question proprement littéraire — c'est-à-dire en improvisant une opinion —, ceux qui ne résistent pas à la tentation de donner une explication de mots, comme à l'occasion nous donnons les uns et les autres, sans compétence spéciale, des conseils de médecine et d'hygiène pratique, goûteront davantage la modestie, la circonspection et la méthode saine, quand ils auront vu, par l'*Introduction* de l'*Histoire de la Langue française*, combien d'ingéniosité, combien d'efforts ont été dépensés en pure perte pendant trois siècles. Il y aura toujours des esprits aventureux, comme ce professeur que j'entendais autrefois expliquer le *oui-dà* de chez nous par le οἶδα des Grecs, et qui n'était pas mécontent de sa trouvaille; il y aura toujours des obstinés à qui vous ne ferez pas croire que *cheval*, c'est *caballum*;

ils en tiennent pour *equum* et le picard *kva* ou *kvæ* est leur garant, qui leur sert d'intermédiaire entre le latin et le français. Mais ils parleront moins fort et on ne les croira plus, quand ils auront lu, quand on aura lu des ouvrages comme l'*Histoire de la Langue française*.

L'*Introduction* présente, d'autre part, un tableau d'histoire qui ne paraîtra pas superflu à tous ceux d'entre nous qui n'ont gardé des lectures faites et des cours entendus que quelques souvenirs capricieusement vagues, ou précis mais incomplets, sur l'état de notre pays aux premiers siècles de notre ère; cette question préliminaire, si difficile, de la conquête de la Gaule par le latin et de la disparition du gaulois est traitée ici en une vingtaine de pages nourries où sont délimités, aussi sûrement, aussi nettement qu'il peut se faire, notre faible savoir et notre ignorance encore grande d'aujourd'hui. Les inscriptions, peu nombreuses, les témoignages d'auteurs anciens, d'interprétation indécise, ne permettent pas de représenter distinctement à quelle date, du premier au deuxième, du deuxième au troisième siècle, dans la Narbonnaise et dans chacune des autres provinces, les soldats, les agents du fisc, les magistrats, les maîtres des écoles, les commerçants, la haute société à la ville, le gros propriétaire à la campagne, enfin les prêtres chrétiens sont parvenus à faire du latin la langue usuelle du peuple, des femmes et des enfants, à l'exclusion des parlers indigènes, en particulier du gaulois, dont deux textes nous indiquent qu'il était encore parlé au IIIe et au IVe siècle, dont nous sommes curieux, mais dont on désespère presque de savoir quelle fut la destinée par la suite. Nous ne pourrons sans doute jamais serrer de près la vérité dans ses détails, mais nous pouvons apprendre, par le résumé qu'a fait M. Brunot des travaux antérieurs aux siens, comment il faut serrer une discussion : il faut bien se contenter de la sûreté, de la rectitude de la méthode, quand on ne peut pas se satisfaire par des résultats précis et complets.

Je ne saurais, en si peu d'espace, donner l'analyse, même succincte, du contenu des trois « livres » qui composent tome Ier : *Latin et roman — Ancien français — Moyen français*. On y verrait combien ce livre, qui se recommande de lui-même aux spécialistes et aux étudiants de philologie, offre de parties où le professeur, l'amateur d'histoire ou de lettres s'arrêteront et reviendront parce qu'il s'agit souvent là de questions d'un intérêt intellectuel général, si l'on peut ainsi parler. Il y a des problèmes qui ont leur réplique dans tous les temps. Celui des rapports du latin classique et du latin populaire[1], de la langue écrite et du *sermo vulgaris*, fait songer

1. pp. 39-45.

aux différences qui séparent le style officiel des documents publics, des discours d'apparat et notre prose parlée ; aux rapports du parler non seulement des faubourgs, des ouvriers, des petites gens, mais même des sociétés plus cultivées, avec l'argot ou les argots, bref, aux nuances infinies des langages variés d'un même idiome. Celui des rapports du latin de la Gaule avec le latin romain, du celtique et du germanique[1] avec le latin de la Gaule, rappelle le problème des rapports du français de Paris avec le français parlé dans telle ou telle province, du français populaire avec les patois survivants. Celui des dialectes de l'ancien français[2], par son titre seul, semblerait rébarbatif à des lecteurs qui ne s'attendent à voir là que des détails techniques : nous voulons bien, diront-ils, qu'on nous apprenne ce qu'était l'ancien français pris en général, encore qu'il ne nous occupe guère, étant mort depuis si longtemps, mais que voulez-vous que nous fassions de ses dialectes particuliers? — C'est une question traitée à propos de l'ancien français, il est vrai ; mais elle est de toutes les époques, et si elle se pose pour le français, elle ne se pose pas moins pour les autres langues : il s'agit de savoir s'il y a ou non des dialectes, si le mot désigne une province linguistique plus ou moins grande, mais définie, divisée en sous-dialectes, subdivisée en variétés et sous-variétés, ou s'il n'est qu'une « conception arbitraire de notre esprit ». Il n'y a plus alors, selon la seconde hypothèse, « ni dialecte bourguignon, ni picard, ni normand à proprement parler, c'est-à-dire en entendant par là des groupes constitués spontanément avec leurs traits spécifiques et leur individualité propre » (p. 229) ; il n'y a pas non plus de provençal ni de français, ces mots n'ayant de sens qu'appliqués à la production littéraire, les provinces linguistiques n'existant que par les langues écrites. Ce problème qu'ont tant discuté les philologues de France et de l'étranger n'est pas sans analogie avec ceux que les naturalistes ont quelque peine à trancher, quand il s'agit par exemple de la ligne de démarcation entre les races, et on ne trouvera pas futile de s'arrêter aux solutions opposées qui ont été données, encore qu'elles soient toujours imparfaites. Enfin, il y a des provinces dans notre histoire littéraire qui sont bien délaissées : que pensons-nous, par exemple, du quatorzième et du quinzième siècle, s'il nous arrive d'en penser quelque chose? La réponse est embarrassée... Le chapitre des *Généralités*[3] qui ouvre l'étude de cette période, est un de ceux qu'on lira avec le plus de profit ; et si l'on s'est intéressé à la question du latin, telle qu'elle a été traitée dans les dernières années du dix-neuvième siè-

1. pp. 44-60.
2. pp. 296 et suivantes.
3. p. 401 et s.

cle, on pourra être curieux de savoir en quoi consistait la question du latinisme[1] pendant toute la période dite du moyen français. L'on ne sera pas étonné de se sentir, après, mieux préparé à apprendre davantage et plus riche de savoir, pour lire, pour converser, pour enseigner. Je vais plus loin : aux chapitres les plus spéciaux, consacrés à l'étude des caractères phonétiques, morphologiques, lexicologiques et syntactiques de la langue à chacune de ses étapes, la même remarque peut s'appliquer; on n'est pas spécialiste pour avoir voulu apprendre ce qu'on entendait dans le livre de M. Bréal par *sémantique*, dans celui de Darmesteter par *vie des mots*; à ce compte, on serait spécialiste dès qu'on réfléchit seulement sur la langue que l'on parle. On rencontrera dans le même livre, sur telle catégorie de faits minutieusement expliqués pour les initiés, des considérations qui se rapportent aux changements lexicologiques, aux changements de signification, à la dérivation, à la composition[2], etc. Chacun choisira son butin; dans ce livre d'ordonnance claire, il le trouvera vite.

***

Qu'on ne s'imagine pas cependant que ce ne soit rien qu'un livre de lecture; l'auteur se défend bien de le présenter comme tel : « Il suffira de l'ouvrir pour voir que tout en m'efforçant de rester clair et intelligible à tous, j'ai surtout fait œuvre technique, à l'adresse, non plus de ceux qui veulent lire, mais de ceux qui veulent étudier ». Il faut retenir cette déclaration, sans s'exagérer le caractère spécial de l'ouvrage. On ne peut étudier historiquement une langue sans considérer les mots dans leur origine, dans leurs transformations de son et de sens, et à moins de faire de la vulgarisation vulgaire, il faut ici une information riche et des indications précises toujours contrôlées; personne ne le conteste, un tel livre n'a droit d'exister que s'il est un livre de confiance. Reste à déterminer le point où l'exactitude cesse d'être désirable et utile, quelle quantité de détails il faut embrasser dans chaque ordre de questions. Cette tâche de discernement, délicate, si on veut la faire rationnelle et impeccable, se fait d'elle-même au bout du compte, parce que pour toute synthèse notre compétence, nos forces, notre temps sont limités; parce que, dans une science jeune, bien des conclusions se trouvent encore contestées, discutées, qu'il faut laisser de côté dans un manuel général; parce qu'enfin l'habitude du professorat exerce à faire le départ entre ce qui est matière de cours pour étudiants et jeunes professeurs,

1. p. 514-534.
2. pp. 129 à 133, 276 et s., 283 et s. etc.

et ce qui ne s'apprend qu'au laboratoire ou dans une école pratique de hautes études. Ainsi, étudier l'ancien français, et dans l'ancien français le treizième siècle par exemple, revient à mettre en lumière les lois qui règlent l'évolution des vocables et des constructions, — sans en négliger la chronologie exacte —, par la bonne méthode philologique, toutes prétentions écartées à s'afficher uniquement et particulièrement linguiste, étymologiste, ou physiologue comme il s'en voit, analyseur des mouvements articulatoires, occupé à relever à travers tous les dialectes toutes les variétés possibles d'un même phonème. Tel qu'il est, l'ouvrage est plein de substance et de renseignements fermes; il exige moins d'efforts préalables d'initiation, une application moins exclusive de tout intérêt extérieur qu'un précis de grammaire comparée ou de phonétique expérimentale; il est indifférent à moins de gens; parce qu'il est un livre d'étude, toutes les parties n'en sont pas à étudier, à connaître en même temps, mais chacun y prend tout de suite ce qui l'intéresse directement, et il n'y a pas de professeur de lettres qui ne trouve à y prendre.



Le tome deuxième est consacré au XVI[e] siècle. Il se divise en trois « livres » : *L'émancipation du français*, *Tentatives des savants pour cultiver la langue*, *Mouvement de la langue* (pour la phonétique, la morphologie et la syntaxe); dans chacun de ces trois livres, le siècle est pris dans son ensemble, formant un tout, mais non pas séparé du XV[e] siècle dont on retrouve en lui des survivances, ni du XVII[e] siècle où s'épanouira ce qui était en germe au siècle qui nous occupe. Dans ce tout il n'y avait pas de séparation à tranche nette à faire entre plusieurs périodes de trente ou de cinquante ans. Les manifestes de la Pléiade ne sont plus aujourd'hui traités, comme ils l'ont été longtemps, à la façon d'une *Déclaration des droits de l'homme* qui ouvrirait une nouvelle ère. Il n'y a pas de 1789 littéraire. Les soi-disant innovations de 1549 avaient été annoncées et préparées à bien des reprises sous le « régime » antérieur; et à mesure que sera mieux fouillé l'amas d'œuvres littéraires et de choses écrites — il y a plus de celles-ci que de celles-là — au XV[e] siècle, il est vraisemblable que les points de départ des divers mouvements seront reculés toujours plus près de 1500 ou même au-delà de cette date dans le passé.

Cette nouvelle partie de l'histoire de la langue s'embrasse donc d'une façon plus aisée que la précédente qui avait dû être subdivisée en quatre périodes, pour chacune desquelles il fallait reprendre l'examen de la langue sous chacun de ses aspects. Le

rôle de la philologie proprement dite y est proportionnellement moins chargé ; les chapitres copieux qui étudient le vocabulaire, la morphologie, la syntaxe, tout en restant techniques, spéciaux, se trouvent pour cette période devenus d'une utilité plus fréquente et plus générale. Si les professeurs des différentes classes de nos lycées font connaître à leurs élèves des textes d'auteurs du XVI[e] siècle, je ne pense pas qu'ils puissent par leurs seules forces, ou en se contentant des manuels antérieurs, présenter sur un fait de langue qui arrête les novices, une explication toujours claire et courte, certes, mais en même temps bien mise au point, comme ils pourront le faire en se reportant à ce riche recueil d'exemples ou de règles de grammaire ou même de particularités de phonétique (par exemple, la question de l'*e* muet à l'intérieur ou à la finale des mots, dans les textes de poètes), qui ajoute à tous les précédents.

Sans doute, l'histoire de la lutte du français contre le latin, dans l'Ecole, dans l'Eglise, dans les publications qui traitent des diverses sciences, les listes des premiers ouvrages imprimés en français pour chaque matière, sont d'un intérêt plus théorique ; mais on ne pourra pas cependant exposer les théories de la Pléiade en matière de langue sans aller chercher, au chapitre du *Français dans la littérature proprement dite* (p. 80-91), ce qui a été apporté de nouveau sur les précurseurs de Du Bellay, soit par M. Brunot, dans la rédaction de 1897, soit par M. Chamard, dans sa thèse parue depuis.

Ceux d'entre les maîtres de l'Enseignement secondaire qui ne sont pas lassés d'avoir depuis quelque deux ou trois ans lu des articles et des rapports, entendu parler de manifestes et de pétitions pour ou contre la réforme de l'orthographe, ne se plaindront pas du chapitre qui traite de la simplification et de l'unification de l'orthographe au XVI[e] siècle (93-123) ; il est de nature à satisfaire les curiosités les plus exigeantes : innovations partielles de Geoffroy Tory, réforme d'ensemble de Meigret, concessions de Sebilet et de Ronsard, résistance de Th. de Bèze, de Peletier du Mans, de Guillaume des Autels, défection de Ronsard sous l'influence de Du Bellay et abdication de Meigret lui-même (1554) après quelques années de lutte, voilà le schéma des exposés qu'on y trouvera. Je devrais ajouter qu'y sont retracés aussi les efforts faits après Meigret, dans la seconde moitié du siècle, par les conservateurs (Mathieu, Th. de Bèze, E. Pasquier, Loys Papon), les « révolutionnaires » (Ramus, Baïf, Honorat Rambaud) et les « progressistes » (Garnier, Laurent Joubert). Il ressort de tout cela que nos littérateurs ennemis de toute réforme orthographique n'ont pas trouvé, au XX[e] siècle, d'argument qui n'eût serv

aux opposants de 1550 ; ces arguments peuvent avoir leur solidité propre ; ils sont en tout cas considérables par leur grand âge. A l'annonce d'une transformation de l'écriture, on se plaignait alors que les rapports des simples aux dérivés allaient être obscurcis, que les différences graphiques si utiles entre homonymes allaient être détruites, détruite, la grâce des mots, détruite, la marque de supériorité sociale de ceux qui « mettent les justes lettres » sur ceux qui ne les mettent pas, que les novateurs manquaient de révérence en s'attaquant ainsi à une forme qu'avaient aimée nos pères, qu'ils risquaient de ne créer qu'une façon d'écrire encore inexacte, en tout cas peu stable (p. 97-8). Il ressort aussi qu'alors comme peut-être maintenant les théories sont d'une efficacité mesurée, et que les souverains de fait, les véritables maîtres de l'orthographe, ce sont les maîtres-imprimeurs.

C'est aussi dans ce livre, en attendant la publication depuis longtemps promise d'une histoire générale de la grammaire française par M. E. Stengel, que l'on verra comment tant d'esprits de cette période curieuse par sa fécondité s'élèvent de la constatation de l'usage à la notion d'une règle, au sentiment de la correction, bref, au besoin d'une discipline.

Nous trouvons tout naturel qu'une histoire de la langue française, à mesure qu'elle s'approche de la période moderne, intéresse plus de gens, hommes de lecture et simples amateurs. La plus grande partie du public, qu'il s'agisse d'histoire ou de littérature, ne s'intéresse familièrement — cela est vrai depuis combien de générations ! — qu'au grand siècle et à ce qui le suit ; on ne remonte pas au-delà. Quand il serait vrai que dans nos classes des lycées le maître, suivant la tradition ancienne, fait toujours, soit dans ses courts exposés d'histoire littéraire, soit dans les exercices de lecture et d'explication, une place prépondérante aux auteurs du XVII[e] siècle, il ne pourrait pas être nié que la partie de l'*Histoire de la Langue française* consacrée au XVI[e] siècle lui resterait d'un secours solide, d'une utilité fréquente, pour illustrer ce qu'il aurait à dire, soit des théories classiques sur la langue, soit de l'instrument même que nos écrivains les plus admirés ont manié excellemment, mais qu'ils n'avaient pas forgé de toutes pièces.

***

Il y a enfin une leçon à tirer de ce livre tel qu'il a été conçu, tel que son auteur le présente et lui-même le juge : « Si mon livre peut servir pendant quelques années de point de départ à des études qui feront progresser et renouvelleront la science, fût-il ensuite condamné et abandonné, tout sera bien ;

car dans le grand travail collectif et anonyme qui a pour but d'édifier l'histoire, l'ambition de celui qui aime la vérité est, non pas de chercher à marquer son nom à une place éclatante, mais de contribuer à l'ensemble, et quand il a la joie de mettre à cet ensemble plus qu'une pierre, de donner un plan, grâce auquel de bons ouvriers montent rapidement et solidement de nouvelles assises, son but est atteint et sa peine récompensée [1] ». C'est donc autre chose et plus que le guide désiré qui annonce ce qui a été fait, ce qui est à faire, quelles lacunes sont à combler, quelles questions à poser, quels problèmes à reprendre qui ont été mal pris. C'est un livre qui nous apprend à être modeste dans notre travail scientifique, puisque tout savant qui tente une œuvre un peu large doit emprunter aux travaux particuliers d'autrui; à être prudent dans nos procédés et réservé dans nos conclusions, toute réminiscence bannie des anciens dogmatismes; à travailler enfin par nous-mêmes, à observer, à constater exactement — ce dont beaucoup peuvent devenir assez vite capables — les faits de langue qui se rencontrent, soit dans les livres, soit dans les parlers vivants que nous entendons; à les recueillir pour les inventaires désirés de nos richesses incalculables, laissant le reste à faire à ceux qui ont le temps, l'ardeur désintéressée et l'éducation spéciale pour les longues recherches, laissant aussi les classifications à ceux qui ont le discernement technique, et les interprétations enfin à ceux qui ont l'érudition, et la vigueur de raisonnement, plus nécessaire encore que l'ingéniosité d'esprit.

Il est à croire que l'accueil qui sera fait à ce livre fera mentir le mot d'un de nos contemporains qui dit qu'en France, l'on est curieux bien plus que studieux. Les professeurs de lettres ne sont pas simplement des amateurs qui cherchent dans les livres l'aliment nécessaire à la conversation des gens du monde rencontrés en visite ou « sur le mail ».

HENRI CHATELAIN.

1. Tome Ier, fin de l'Introduction.

Bibliographie

LITTÉRATURE ALLEMANDE

E. Seillière. — *Der demokratische Imperialismus. Rousseau, Proudhon, Marx.* (Berlin, Barsdorf, 1907 [1]).

Après avoir étudié précédemment en Gobineau et Nietzsche deux représentants authentiques de l'impérialisme *de race* et de l'impérialisme *individuel*, M. Seillière s'attaque aujourd'hui, dans le troisième volume de sa philosophie de l'impérialisme, à un problème plus vaste encore, celui de l'impérialisme démocratique.

L'impérialisme, au sens où l'entend M. Seillière, est l'effort rationnel et utilitaire vers la puissance. C'est donc l'un des instincts tout à fait primordiaux de la nature humaine. Sur lui on peut baser, comme le fait M. S., non pas seulement un système politique mais aussi une psychologie ou une morale. Il ne se montre pas seulement chez les individus, mais aussi chez les collectivités, races, nations, classes sociales. — *L'impérialisme démocratique* c'est donc l'effort conscient et volontaire du travailleur européen vers la puissance, ou tout au moins vers la conquête d'une situation économique aussi avantageuse et satisfaisante que possible. Le développement de l'instinct impérialiste chez les travailleurs modernes, en particulier chez les prolétaires, est à coup sûr l'un des faits les plus considérables de l'époque contemporaine. M. S. n'hésite pas à affirmer que l'impérialisme démocratique a pour lui l'avenir, voire même un avenir très prochain. Et il l'étudie, dès lors, dans ses prophètes les plus caractéristiques, depuis Hobbes, Boulainvilliers, Mandeville ou Rousseau jusqu'à Proudhon ou Karl Marx.

Un fait très général le frappe d'abord au cours de cette étude. L'impérialisme démocratique, chez ses docteurs les plus illustres, ne se manifeste jamais à l'état de pureté complète. Il se complique toujours plus ou moins de romantisme et de mysticisme. Son fondateur, J.J. Rousseau est en même temps le père du romantisme. Il n'est pas seulement le plébéien orgueilleux et révolté qui aspire passionnément à la puissance. Il est aussi un mystique qui croit à la « bonté naturelle » de l'homme. Et son mysticisme travaille efficacement au profit de son impérialisme. Si l'homme naturel, le pauvre, le plébéien est « bon » de nature c'est qu'il est en réalité un aristocrate méconnu, temporairement dépouillé de ses privilèges et qui demain peut reprendre le pouvoir en vertu de son droit divin et imprescriptible. Le romantisme pare ainsi d'une auréole de poésie et d'une séduction infinie le dur impérialisme plébéien de Rousseau et lui conquiert rapidement une popularité inouïe. — Le même phénomène s'observe chez le grand législateur du socialisme contemporain, chez Karl Marx. Assurément il est un ambitieux de haute marque qui s'efforce âprement vers la puissance — un repré-

1. La traduction allemande a paru avant l'original français et est plus complète que l'édition française.

sentant éminent de l'impérialisme par conséquent. Mais il est en même temps un tempérament romantique passionné, inquiet, agité, hypernerveux, hanté d'aspirations messianiques. Et c'est ce côté de sa nature que M. S. s'attache plus particulièrement à analyser et à mettre en relief. Il nous montre le Marx d'avant 1848, disciple de Hegel et tout imprégné d'une foi mystique en l'impérialisme prolétarien, cherchant dans l'histoire et dans l'économie politique les lois qui expliquent le présent et régissent l'avenir, posant l'existence d'une sorte de divinité, l'*Énergie productrice*, qui détermine souverainement par ses décrets immuables les destinées humaines, exposant enfin comment cette divinité qui s'incarnait hier dans la bourgeoisie est toute prête, demain, à passer, sans changer de nature, dans le camp des déshérités pour l'amour desquelles elle accélèrera même l'évolution vers le progrès. Et M. S. nous décrit ensuite le Marx d'après 1848, désabusé par les expériences de la période révolutionnaire, convaincu de la persistance de l'égoïsme calculateur dans l'humanité assailli de doutes, maintenant, sur le dévouement de sa divinité à la cause du peuple, s'efforçant dès lors de concevoir ce démiurge sous une forme qui rendit impossible toute trahison, et posant finalement comme l'essence même de ce Dieu « Énergie productrice » la « Simple force de travail » (*einfacheArbeitskraft*), créatrice dernière de toutes les richesses, de tout l'outillage économique de l'époque moderne. Ainsi l'ouvrage théorique de Marx le plus abstrait en apparence, le *Capital*, n'est au fond « qu'un poème mystique où une idée dominante : le travail simple du prolétaire est la source *unique* de toute richesse — est présentée avec une adresse extrême encore qu'inconsciente comme conclusion de l'expérience historique et comme résultat dernier de l'analyse mathématique la plus rigoureuse » (p. 278 et s.).

Or ce romantisme est, aux yeux de M. S., irrémédiablement caduc. Le mysticisme qui déchaîne l'enthousiasme et exalte la sensibilité n'est à coup sûr pas un élément à dédaigner pour le succès d'une cause. Mais il peut être aussi un danger. Le plus souvent il procède d'un manque d'équilibre intérieur, il est un symptôme de « décadence. » Le romantisme est maladie, l'impérialisme est énergie, proclame M. S. dans sa préface. Pour réaliser pleinement ses fins, l'impérialisme doit se faire de plus en plus *rationnel*, se préoccuper d'une manière toujours plus consciente d'adapter exactement les moyens aux fins qu'il poursuit, élaborer une psychologie et une morale véritablement conformes aux données de l'expérience réelle. C'est ce que Marx lui-même a entrevu toujours plus clairement, surtout vers la fin de sa vie. Et M. S. cite en particulier la célèbre lettre de Marx sur le programme de Gotha, en 1875, où l'auteur du *Capital*, modifiant dans un sens plus rationaliste sa théorie de la plus-value, termine son exposé par cette déclaration significative : « Dixi et salvavi animam meam » (p. 419).

Ainsi l'ouvrage de M. S. est, en même temps qu'une étude historique, une profession de foi. La tâche pratique qu'il assigne à l'époque présente, c'est l'élimination du virus romantique, l'organisation scientifique des collectivités pour conquérir la puissance et la prospérité économique. Son livre ne veut pas être une attaque contre le socialisme ni contre le principe démocratique. Ce qu'il repousse et combat, c'est l'utopie égalitaire ou collectiviste, la chimère d'un âge d'or où il n'y aurait plus ni lutte ni conflits, l'hypothèse décevante de la « bonté naturelle » de l'homme. A ces mirages romantiques il veut substituer l'effort réfléchi et méthodique pour améliorer la condition humaine. Au dogmatique mystique de l'orthodoxie marxiste il oppose l'éducation rationnelle de la démocratie moderne. Et ainsi cette étude philosophique sur l'impé-

rialisme démocratique aboutit à une thèse politique d'un intérêt tout actuel, qui appelle à coup sûr la discussion, mais dont nul ne peut méconnaître la belle et courageuse sincérité.

Jules Huret. — *En Allemagne. Rhin et Westphalie.* (Paris, Fasquelle, 1907).

Tout le monde a lu le volume où M. Huret a noté d'une plume si alerte ses sensations d'Allemagne et semé à profusion tant d'instantanés pittoresques de la vie allemande. On sait comment il résume son impression d'ensemble sur le pays : « Un ancien contremaître devenu patron, et dont les affaires prospèrent, quarante ans, haut en couleur, plein de santé et d'optimisme, père de nombreux enfants, actifs, unis, solidaires et soumis à l'autorité paternelle, sans fortune et dépensant largement ses bénéfices pour améliorer son outillage et augmenter le bien-être et le confort des siens, s'endettant même un peu, sachant qu'il payera... » Le croquis est joli, lestement enlevé, suffisamment vrai pour être amusant. Il ne faudrait évidemment pas trop généraliser les observations de M. Huret et, après avoir longtemps pris l'Allemagne pour la terre classique de la poésie, du rêve et de la métaphysique, ne plus voir en elle qu'une grande maison de commerce dirigée par le Kaiser et menée à la conquête du progrès par la cohorte des savants et des techniciens. L'Allemagne d'autrefois subsiste encore dans celle d'aujourd'hui. Elle reste aujourd'hui encore un pays de haute culture, d'une culture qui peut n'être pas toujours faite pour séduire le goût français, mais dont nous devons essayer de comprendre la beauté spécifique. Cela n'empêche pas, d'ailleurs, l'Allemagne d'être aussi la grande caserne et l'usine modèle que nous décrit maint observateur moderne. Et cette Allemagne pratique et positive, M. Huret nous en donne la sensation avec une verve qui fait de son livre une lecture des plus attrayantes.

Das Lustwældchen. Galante Gedichte aus der deutschen Barockzeit. Gesammelt und herausgegeben von **Franz Blei.** (München, H. v. Weber 1907).

M. Blei nous offre un choix assez amusant de poésies érotiques du XVIIe et XVIIIe siècle. Évidemment un Christian Félix Weisse ou un Lohenstein, un Neukirch ou un Hunold — voire même un Hoffmanswaldau ou un Günther qui sont, eux, pourtant de vrais poètes — ne sauraient aujourd'hui nous donner des sensations d'art bien remarquables. Mais leurs vers galants, parfois bien grossiers et maladroits, en général très dénués d'esprit et de délicatesse, presque toujours froidement conventionnels, amusent par leur artifice même. Ils sont tellement « rococo » qu'on en oublie qu'ils sont indécents. Et l'on arrive sans peine au bout de ce recueil assez court, joliment présenté, et qui illustre agréablement une période d'art où l'on hésite d'ordinaire à s'arrêter très longuement.

J. Minor. — **Gœthes Mahomet. Ein Vortrag.** (Jena, Diederichs, 1907).

Pour commenter les cinq pages de texte que donnent les fragments de Mahomet, M. Minor nous donne tout un volume de 118 pages ! Mais personne ne se plaindra de ce luxe d'informations. Nous trouvons dans son livre une esquisse de la « légende » de Mahomet depuis ses origines

jusqu'à Gagnier ou Turpin, Gœthe ou Œlsner, l'examen minutieux de toutes les données concernant les études de Gœthe sur Mahomet et le Coran depuis l'époque des fragments de *Mahomet* jusqu'à celle de *Poésie et Vérité* et du *Divan*, le commentaire détaillé soit des fragments soit du passage bien connu des Mémoires où Gœthe expose l'idée générale et le plan de son drame inachevé. Il est difficile, je crois, d'aller plus loin que ne l'a fait M. M. dans l'interprétation des textes de Gœthe. Et ses résultats me paraissent présenter un très haut degré de vraisemblance. On savait depuis longtemps que ce n'était pas sa rencontre avec Lavater et Basedow qui avait inspiré à Gœthe le drame de Mahomet et sa conception du prophète-charlatan; mais on voit maintenant, grâce aux analyses de M. M., que Gœthe n'a eu pour arriver à cette idée qu'à s'inspirer d'idées tout à fait communes à l'époque de l'*Aufklärung* et de la légende courante sur Mahomet. J'ai beaucoup goûté aussi la manière dont M. M. souligne les contradictions qui existent entre le fragment en prose et le plan de *Poésie et Vérité*; et je crois qu'après sa démonstration on regardera comme très douteux que ce plan reproduise avec quelqu'exactitude le projet de Gœthe vers 1773. On voit que ce beau travail philologique est, somme toute, une contribution très appréciable et d'un réel intérêt à notre connaissance de l'activité poétique de Gœthe pendant le *Sturm und Drang*.

Goethe. — *Werther, Faust, Hermann et Dorothée.* (Paris, Flammarion, 1907).

L'éditeur Flammarion vient de faire paraître dans son excellente collection de classiques à 0,95 une traduction de trois chefs-d'œuvre de Gœthe, Werther, le premier Faust, Hermann et Dorothée. Il serait facile d'y relever çà et là de menues inexactitudes, mais d'une façon générale elle se lit aisément et remplit convenablement le but de vulgarisation que poursuit l'éditeur. Il fera bien, toutefois, de faire disparaître, à la prochaine réimpression, la petite « notice » tout à fait superflue qui ouvre le volume et qui contient presque autant d'erreurs que de lignes — entre autres cette bourde énorme que Goethe aurait composé vers la fin de sa vie un *troisième* Faust!!

Hans Haag. — *Ludwig Uhland. Die Entwicklung des Lyrikers und die Genesis des Gedichtes.* (Stuttgart u. Berlin, Cotta, 1907).

M. Haag analyse dans ce travail l'évolution et la nature du lyrisme d'Uhland. Il limite sa tâche, non sans une certaine abnégation, à l'examen des poésies lyriques pures, laissant en dehors du cadre de son étude l'œuvre épico-lyrique du grand poète souabe, ses ballades qui sont certainement les productions les plus heureuses et les plus originales de sa Muse. Dans la première partie de son mémoire il suit pas à pas la genèse des poésies d'Uhland. Après avoir rapidement signalé ses essais de jeunesse, très conventionnels encore et dénués d'accent personnel, il nous montre Uhland se complaisant d'abord dans un sentimentalisme mélancolique et vague, subissant les influences littéraires de Hölty, de Matthison, de Salis, voire de Schiller ou de Bürger, puis se dégageant peu à peu de la convention littéraire, cessant de se complaire dans des idées de mort, aboutissant au romantisme, s'efforçant de jeter un pont, par-dessus le prosaïsme de l'ère des lumières, entre la poésie moderne et celle du moyen âge, faisant revivre dans ses chants le passé national, jusqu'au moment où, petit à petit, l'inspiration poétique se

ralentit et finalement s'éteint chez lui. Avec beaucoup de finesse et de tact psychologique M. Haag analyse la personnalité en apparence si simple, droite et logique d'Uhland. Très ingénieusement il montre comment elle est en réalité plus complexe qu'il ne le semble au premier abord. La nature avait déposé en lui deux espèces de dons très différents : ceux qui font le poète et ceux qui font le savant. Or pendant sa jeunesse, le poète qui est en germe chez lui s'affirme et s'épanouit avec une merveilleuse précocité. Mais bientôt le savant apparaît à côté du poète. Pendant quelque temps tous deux grandissent côte à côte comme deux arbres voisins qui entrelacent leurs branches. Mais petit à petit il devient visible que le sol d'où ils s'élancent tous deux est plus favorable à l'un qu'à l'autre. Et tandis que le poète s'étiole, le savant se développe toujours plus, reléguant dans l'ombre peu à peu son rival. Si bien que, chez Uhland, le chercheur finit par subsister seul : l'activité scientifique lui donne pleine satisfaction et remplace pour lui la production poétique.

On lira avec plaisir et profit cette étude. On sent toute la sympathie avec laquelle M. Haag étudie la personnalité et l'œuvre de son illustre compatriote. Mais quelqu'estime que lui inspire la haute noblesse morale d'une nature comme celle d'Uhland, il ne cède pas à la tentation de la grandir outre mesure; il n'est point un apologiste indiscret ni un dévôt superstitieux. Il indique sans dureté mais très nettement pourtant les limites assez étroites du génie d'Uhland, et les raisons qui l'empêchent d'être un poète de tout premier ordre. Il étudie avec beaucoup de sagacité le processus de la production lyrique chez Uhland, les éléments extérieurs et intérieurs qui la conditionnent, la manière dont l'impression vécue se transmue chez lui en poésie, comme aussi les procédés techniques de son lyrisme. Bref ce livre n'est pas seulement le travail d'un philologue érudit et consciencieux; on y sent la marque d'un esprit artiste et pondéré, capable de noter avec justesse des nuances assez délicates, d'analyser avec un tact très sûr des états d'âme malaisés à préciser et de définir avec sympathie et modération un poète à l'égard duquel la critique facile comme aussi l'admiration hyperbolique sont également déplacées.

Œuvres en prose de **Richard Wagner**, traduites en français par **J. G. Prodhomme.** Tome I. (Paris, Ch. Delagrave, 1907).

Voici qu'enfin il se trouve un traducteur et un éditeur assez entreprenants pour nous promettre une traduction *complète* de l'œuvre en prose de Wagner ! Le premier volume qui vient de paraître nous donne le contenu du tome I des *Gesammelte Schriften*, c'est-à-dire l'autobiographie de 1842, le compte rendu de la *Défense d'aimer*, les dix articles parus en français entre 1840 et 42 dans la *Revue et Gazette musicale* de Schlesinger, enfin trois articles écrits pour le public allemand sur le *Stabat* de Rossini, le *Freischütz* et la *Reine de Chypre*. — Sachons gré à M. Prodhomme de nous avoir donné, pour les articles déjà traduits en français, outre la version primitive de la *Gazette musicale*, les variantes si instructives de l'édition allemande (ce que n'avait pas fait M. Silège lorsqu'il avait, il y a quelques années, reproduit ces articles dans *Dix écrits de R. Wagner*, Paris, 1898). Nous aurions même souhaité qu'il poussât l'exactitude philologique jusqu'à indiquer pour chaque article la date exacte de sa publication dans la *Gazette*, et nous lui serions reconnaissant de même, si, d'une manière générale, il nous donnait dorénavant, pour chaque œuvre ou article qu'il traduira, l'indication *exacte* de l'édition

princeps allemande. Je sais bien que cette indication ne se trouve pas toujours dans les *Gesammelte Schriften*; mais c'est une omission fâcheuse et qu'il ne serait pas difficile de combler. — Il nous reste à féliciter de tout cœur M. Prodhomme de son heureuse initiative et à souhaiter qu'il achève rapidement l'œuvre difficile mais si intéressante et si utile qu'il a entreprise. Il rendra un service signalé en mettant à la portée du public français sous une forme exacte et complète, tous les écrits et fragments dramatiques ou critiques, biographiques ou esthétiques que nous a laissés Wagner et sur lesquels on nous a donné tant de commentaires avant de nous en présenter enfin le texte même.

Angelo Neumann. — *Erinnerungen an Richard Wagner*. (Leipzig, Staackmann, 1907).

On sait les importants services qu'Angelo Neumann a rendus à la cause wagnérienne. Directeur du théâtre de Leipzig, il conquiert à l'art wagnérien cette ville jusqu'alors réfractaire à la « musique de l'avenir » et y donne de sensationnelles représentations de l'*Anneau du Nibelung* en 1878 et de *Tristan* en 1882. En même temps il organise de belles exécutions des Nibelungen à Berlin en 1881. Puis, ayant quitté la direction du théâtre de Leipzig, il acquiert les décors, costumes et accessoires employés à Bayreuth pour les fameuses représentations du *Ring* de 1876 et se fait l'impresario de la Tétralogie en Allemagne et à l'étranger. Après avoir vainement essayé, en 1881, d'organiser des auditions wagnériennes à Paris, il fait applaudir l'année suivante les Nibelungen à Londres. Puis il constitue une gigantesque entreprise de tournées wagnériennes et promène pendant un an, de septembre 1882 à juin 1883, son *Richard Wagner-Theater* successivement dans le Nord de l'Allemagne, en Hollande, et Belgique, dans l'Allemagne du Sud, en Italie, en Autriche. En 1889 enfin, il importe le *Ring* en Russie et fait triompher la grande œuvre de Wagner à Saint-Pétersbourg et Moscou. — On lira avec grand intérêt le récit très pittoresque et vivant qu'il nous donne de ses « campagnes » wagnériennes. Il nous conte avec beaucoup de bonne humeur et d'agrément ses relations avec le Maître, ses laborieuses négociations avec les intendants royaux, directeurs de théâtres et entrepreneurs divers, dont il a besoin pour ses entreprises. Il narre non sans humour les grandes satisfactions et aussi les mille et une petites misères d'un impresario qui promène à travers toute l'Europe, d'Amsterdam à Rome et Trieste, de Londres à Pétersbourg, toute une armée d'artistes, de techniciens et machinistes. Ce qui fait le prix de ce volume ce sont d'ailleurs surtout, bien entendu, les très nombreuses lettres de Wagner qu'il contient. Elles nous initient à la « politique » du Maître vis-à-vis des impresarios et directeurs, à ses discussions d'affaires, à ses efforts pour assurer partout une exécution convenable de ses œuvres. Et s'il apparaît très visiblement que Wagner n'était pas un « client » commode, que ses exigences, ses susceptibilités, ses incartades ne rendaient pas toujours la tâche facile à ceux qui s'employaient à propager ses drames sur les scènes européennes, on voit aussi quel respect, quelle sympathie, quel enthousiasme il savait inspirer, non pas seulement en raison de son génie artistique, mais aussi par sa spontanéité, ses prévenances, sa réelle bonté, à tous ceux qui l'approchaient et collaboraient à la réalisation matérielle de son œuvre. Tous ceux qui s'intéressent à Wagner seront reconnaissants à M. Neumann d'avoir enrichi d'un chapitre pittoresque l'histoire du wagnérisme et ajouté quelques traits intéressant à la biographie et à la psychologie du maître de Bayreuth.

Ernst Kreowski et **Eduard Fuchs. — Richard Wagner in der Karikatur.** (Berlin, Behr, 1907).

On parcourra avec grand plaisir ce beau volume où MM. Fuchs et Kreowski ont rassemblé et commenté environ 230 caricatures sur R. Wagner. Inutile d'insister sur l'intérêt documentaire d'une pareille collection qui dépasse notablement en étendue celle de M. John Grand-Carteret, et dont les reproductions sont en général excellentes. Le texte dont M. Kreowski accompagne les illustrations mérite également d'être lu. Peut-être l'auteur prend-il un peu plus au sérieux que de raison les fantaisies des caricaturistes. Il incline à voir dans ceux-ci les auxiliaires des journalistes antiwagnériens. Or la lutte si longue et si acharnée que Wagner eut à soutenir contre la critique et les « connaisseurs » est pour lui le conflit typique entre le génie et la foule des sots, entre l'esprit d'innovation et le « misonéisme » réactionnaire. Et il voit donc le plus souvent dans la caricature une *arme* avec laquelle les ennemis de Wagner s'efforcent de le bafouer, de le ridiculiser, de jeter le discrédit sur sa personne et son œuvre et viennent ainsi en aide aux détracteurs du maître de Bayreuth. C'est ainsi, par exemple, que tout l'épisode : Wagner dans la caricature parisienne, lui apparaît comme une « défaite complète de nos voisins de l'autre côté des Vosges ». Je me demande en vérité s'il n'y a pas quelqu'exagération dans des appréciations de ce genre. Les caricaturistes français ont « blagué » Wagner plus qu'ils ne l'ont *attaqué*; ils se sont amusés à ses dépens plus qu'ils n'ont cherché à lui nuire. D'une manière générale, du reste, la caricature ne s'en prend qu'aux artistes arrivés à la renommée; et elle constitue même pour eux, la plupart du temps, une merveilleuse « réclame ». Pour juger véritablement de la valeur d'une caricature, il semble donc qu'il n'y ait guère à se préoccuper de la *tendance* sympathique ou hostile que poursuit son auteur, mais surtout du choix des thèmes et de l'ingéniosité avec laquelle ils sont traités. M. K., bien entendu, se place souvent à ce point de vue purement esthétique; mais il se préoccupe beaucoup aussi de la tendance des caricatures. Et son livre, en même temps qu'il est une étude spéciale de l' « iconographie » comique wagnérienne, retrace aussi l'ascension bien connue du maître vers la gloire en dépit des persiflages ou des cris de haine de la critique et de la presse. Nous ne voyons du reste pas d'inconvénient sérieux à ce qu'il ait ainsi étendu son sujet. Et les lecteurs de ce beau volume sauront aussi gré aux auteurs de ne pas se borner strictement à la caricature wagnérienne proprement dite, mais de nous communiquer aussi une série de spécimens intéressants de la caricature musicale au moment des débuts de Wagner et de faire passer ainsi sous nos yeux les effigies des principaux amis de Wagner, — Liszt, Bülow ou Louis II de Bavière, — des interprètes les plus connus de ses drames musicaux, de ses adversaires, de ses admirateurs et admiratrices. Leur volume offre de la sorte un tableau assez complet, tout à la fois instructif et divertissant, de ce que le mouvement d'art suscité par Wagner a inspiré à la fantaisie humoristique des dessinateurs de tous pays.

Johannes Schlaf. — Der « Fall » Nietzsche. Eine « Ueberwindung » (Leipzig, Th. Thomas, 1907).

Prophète contre prophète! Le prophète du Christ et de Sophie s'explique avec le prophète du Nihilisme européen et de la Volonté de puissance, le loue, et surtout le réfute, le gourmande, le condamne en un long

dialogue qui tantôt se déroule en conversations familières ponctuées d'exclamations indignées (« fürchterlich » ! « monströs » ! « grauenhaft » ! « O Paralytiker » ! « Kaum, zu ertragen » ! etc.) et tantôt se condense ou s'exalte en monologues mystiques et presque lyriques. Au total : une œuvre personnelle, passionnée, avec des bizarreries et quelque peu de mystère, trop longue et bien abstruse pour le goût français tout au moins — mais point banale, spontanée certainement dans son artifice et qui se lit avec intérêt parce qu'elle est l'expression très vivante d'impressions dont on sent la parfaite sincérité.

Schlaf a déchiffré — il en est sûr — l'énigme du monde. Il sait qu'à la base du Tout il y a l'Individualité religieuse une et identique à elle-même sous toutes ses manifestations, — l'Individualité qui est essentiellement Polarité chimique électrique ou magnétique dans le domaine inorganique, Polarité sexuelle (dualisme de l'élément mâle et femelle) dans le domaine organique. Et il nous montre cette Individualité religieuse et polaire évoluant de métastase en métastase, se différenciant à l'infini, se manifestant à travers une série de crises, dans les types successifs du Protoplasme, du Ver, du Vertébré, de l'Homme. Jusqu'à ce qu'enfin surgisse le Christ, le Messie, engendré « dans une ère de conscience tellurique exaltée » (p. 190), représentant typique d'une humanité supérieure, incarnation de la Loi suprême, la grande Loi de la polarité universelle qui se manifeste en lui sous la forme d'une « individualité vivante, organique, identique, personnelle » (261). Et ce germe divin d'une surhumanité future peut bien disparaître dans la tourmente, mais il n'en accomplit pas moins son œuvre. Comme un virus qui s'introduit dans un organisme par une ouverture imperceptible infecte petit à petit le corps tout entier, ainsi l' « infection » chrétienne se répand peu à peu à travers l'humanité. L'Europe s'organise aujourd'hui en une « société organique » gouvernée par la loi du décalogue. C'est pour elle une nécessité vitale. Il faut à tout prix qu'elle surmonte la crise d'anarchisme et du nihilisme où elle se débat aujourd'hui et qui a son principe dans une généralisation imprudente de la méthode mécanique et analytique de la science. Il faut que la science, se débarrassant des conceptions mécanistes, « s'élève au rang d'une fonction religieuse ». Si cette renaissance religieuse et chrétienne ne s'accomplit pas, l'Europe est irrémédiablement vouée à la déchéance et à la dissolution. Si au contraire l'Europe chrétienne se réalise, alors on verra, au sein de la communauté, se constituer une élite religieuse vivant strictement d'après l'éthique du Sermon de la montagne, une élite qui s'éloignera toujours plus du type humain moyen et d'où jaillira un jour — conséquence dernière de l'*infection* chrétienne — le Surhomme, le nouvel Adam, le patriarche de cette race supérieure qui continuera, par delà l'humanité, l'évolution universelle.

Fort de cette foi religieuse dont il se fait l'apôtre, Schlaf voit en Nietzsche tout à la fois un précurseur et une sorte de victime expiatoire du nihilisme contemporain. Poète génial, nature foncièrement religieuse, Nietzsche a eu des pressentiments merveilleux, il a entrevu les grandes vérités de l'avenir, il a lancé parmi l'humanité deux mots qui brillent comme de lointaines étoiles : « l'Européen » et le « Surhomme ». Mais il n'a pas su dégager leur sens vrai. Malgré son instinct religieux il n'a pas compris le christianisme, il n'a pas vu que le salut est dans une renaissance religieuse. Il y a dans sa nature comme une fêlure à peine visible mais irrémédiable. C'est un épigone, un tard venu, le dernier romantique, le « dernier humaniste » surtout, l'humaniste décadent « qui ne comprendra jamais que l'homme-artiste, dans son abstraction

artistico-formelle est un néant dénué de toute valeur, et que ce qui importe c'est l'*homme religieux*, la vigueur de l'instinct et de l'idéal religieux dans une nation ou dans une race ». Nietzsche est le type même du décadent. Il tend à isoler le moi, à rompre les liens qui l'unissent à la société, à l'univers, les liens religieux par conséquent. Mais qu'est-ce que cela ? C'est « la mort du Moi, l'agonie du moi » (p. 84). Il a vu comme pas un ce chaos du nihilisme européen auquel aboutit la culture pseudo-scientifique de notre temps ; il a compris le danger mortel qui menace notre espèce, compris la nécessité de dépasser le point de vue du nihilisme ; il a même vu scintiller dans la brume les étoiles libératrices. Mais les flots pourprés du chaos se sont refermés sur lui et l'ont englouti. Nietzsche n'est donc pas le premier philosophe de l'époque moderne, il est le dernier représentant, la plus noble victime d'une ère de crise qui s'éloigne ; il n'est pas un commencement mais une fin. Et il est aussi un danger ; il a rendu aigu, en Europe, le péril du nihilisme, il est l'avocat de la pire décadence. Il faut donc à tout prix le « surmonter ».

On le voit : le livre de M. Schlaf est avant tout la proclamation d'une doctrine personnelle à l'occasion des théories de Nietzsche et l'appréciation des théories de Nietzsche en fonction de cette doctrine. J'avoue mon incompétence absolue pour apprécier les hypothèses cosmologiques de M. S. — En ce qui concerne Nietzsche je ne sais si cet ouvrage augmente beaucoup la connaissance *objective* que nous pouvons avoir de sa pensée. Mais ce débat entre les deux prophètes a son intérêt. Et si M. S. se proclame hautement l'adversaire de Nietzsche, sa critique n'est du moins pas négative ni dénigrante : on le sent tout plein de sympathie et d'admiration pour cette grande victime du nihilisme moderne, pour ce décadent qui eut de si merveilleux éclairs de divination et dont il dit, tout en le combattant « O, er war *dennoch*, und trotz allem ein Grosser!... »

A. Düringer. — Nietzsches Philosophie und das heutige Christentum. (Leipzig, Veit, 1907).

Ce nouvel ouvrage de M. Düringer est conçu dans le même esprit que son étude sur la philosophie morale de Nietzsche dont nous avons rendu compte ici il y a quelque temps. C'est de nouveau un vigoureux réquisitoire contre l'auteur de l'*Antichrétien* qu'il regarde comme un perturbateur de la paix publique, un danger pour la santé religieuse et morale de notre époque. Il lui dénie toute originalité, le considère comme un dilettante dont les élucubrations ont comme principal mérite de fournir une abondante matière aux dissertations des rhéteurs diserts du monde où l'on s'ennuie. Et il s'étonne que « des hommes dont on ne peut pas dire précisément qu'ils aient l'esprit dérangé » refusent de considérer les derniers écrits de Nietzsche comme de simples fantaisies d'aliénés. L'étude de M. D. n'a d'ailleurs rien d'un pamphlet. Il condamne l'accusé preuves en main, en citant les textes. Et comme il y a en effet chez Nietzsche beaucoup d'opinions « subversives », beaucoup d'idées qui, prises dans leur sens littéral, sont vraisemblablement erronées, M. D. a beau jeu contre lui. Seulement lorsqu'il conclut de là que Nietzsche est un malfaiteur intellectuel et que son succès est dû à l'ignorance ou au snobisme, on ne peut s'empêcher de trouver que cette solution est d'une psychologie vraiment trop simpliste. Après l'*exécution* de M. D., la question continue à se poser de savoir les raisons qui font de Nietzsche l'un des penseurs les plus passionnément discutés de

l'époque présente. Ces raisons M. D. ne se soucie pas de les chercher et et c'est pourquoi aussi son livre ne saurait contenter que ceux qui sont d'ores et déjà persuadés qu'il n'y a rien de bon à tirer de Nietzsche.

Elisabeth Fœrster-Nietzsche. — Das Nietzsche-Archiv, seine Freunde und Feinde. (Berlin, Marquardt, 1907).

Cette intéressante publication ne peut manquer d'intéresser et d'instruire ceux qui ont suivi la longue polémique engagée ces derniers temps entre Mme Forster-Nietzsche et les héritiers d'Overbeck. Ils y trouveront exposé et défendu, avec nombreux documents à l'appui, le point de vue auquel se tient le Nietzsche-Archiv. — Mme F.-N. explique comment est née et s'est réalisée l'idée de réunir en une collection unique tous les manuscrits et lettres de Nietzsche. Elle montre quelle a été jusqu'à présent l'œuvre du Nietzsche-Archiv, les difficultés contre lesquelles il a eu à lutter, ce qu'il a fait et ce qui lui reste à faire. Elle indique notamment les motifs pour lesquels elle croit que des manuscrits de Nietzsche, peut-être importants, ont pu être détournés après sa mort et sont enfouis aujourd'hui au fond du tiroir de quelque « collectionneur » peu scrupuleux. Elle expose en outre son sentiment sur une série de questions litigieuses, par exemple sur la valeur qu'il convient d'attribuer aux souvenirs d'Overbeck (Mme F.-N. nie qu'on puisse les accepter comme le témoignage des sentiments d'Overbeck à l'égard de Nietzsche au moment de leur intimité), ou encore sur les raisons qui font considérer comme défectueuse l'édition parue de la *Volonté de puissance*. C'est, on le voit, non pas seulement une brochure de polémique mais un document d'une réelle importance pour l'histoire posthume de l'œuvre de Nietzsche. Et l'on nous promet, dans un avenir prochain : les lettres de Nietzsche et de Peter Gast, l'*Ecce Homo* dont on connaît de si admirables fragments, enfin une nouvelle édition entièrement remaniée de la *Volonté de puissance*.

W. Bölsche. — *Ernst Haeckel. Ein Lebensbild. Volksausgabe* [1-10 Tausend]. (Berlin u. Leipzig, H. Seemann, 1907).

Cette édition populaire du livre de Bölsche sur Haeckel ne fait que reproduire, en la mettant à jour, la biographie parue en 1900 et dont nous avons signalé au moment de son apparition l'intérêt et la valeur littéraire. L'énorme diffusion de cet ouvrage d'ailleurs excellent est un indice de plus du succès populaire si considérable que Haeckel a rencontré en Allemagne.

Georg Brandes. — *Erinnerungen. Kindheit und Jugend.* (München, A. Langen, 1907).

On parcourra avec plaisir le volume de souvenirs que vient de nous donner le célèbre critique danois. Ce n'est point que l'intérêt psychologique ou documentaire en soit très grand, ni la valeur littéraire de tout premier ordre. Mais l'auteur a beaucoup vu, traversé des milieux curieux, côtoyé des personnalités marquantes; il a vécu en Danemark au moment du conflit dano-prussien, il a visité Paris et Londres dans les dernières années de l'Empire, il a voyagé en Italie au lendemain de la guerre de 1870, il a connu de près Björnson, Taine, Renan, Stuart Mill, et combien d'autres encore. Il nous raconte ses impressions sans affectation et sans pose, sur le ton de la causerie familière. Et l'on suit le

récit sans un instant de fatigue, avec intérêt et agrément. C'est un livre qui ne peut manquer de trouver un cercle étendu de lecteurs.

Richard Dehmel. — Gesammelte Werke; Band III: *Weib und Welt*; Band IV: *Verwandlungen der Venus*. (Berlin, Fischer, 1907).

Je me borne à signaler aujourd'hui l'apparition de ces deux nouveaux volumes des œuvres complètes de Dehmel, me réservant de revenir plus tard sur ce sujet, quand la publication sera plus avancée.

Reimarus Secundus. — Geschichte der Salome, von Cato bis Oscar Wilde, *gemeinverständlich dargestellt*. I. *Das Haupt Johannis des Täufers*. (Leipzig, O. Wigand, 1907).

Signalons brièvement cette étude sur la légende de Salomé, que son auteur donne comme une introduction au drame de Wilde et au célèbre opéra de Strauss. Il nous montre le point de départ historique de la légende chez Tite-Live, dans un discours de Caton contre Lucius Quinctus Flamininus à qui il reproche d'avoir tué de sa main un transfuge gaulois pour complaire au mignon Philippus qu'il avait emmené de Rome. Puis il fait voir comment le motif de Flamininus, fréquemment traité dans les écoles de rhéteurs, s'y modifie peu à peu et prend la forme qui nous est transmise par Sénèque l'ancien. Enfin il établit que la légende biblique de Salomé n'est qu'une variante poétique de ce thème littéraire de Flamininus reporté sur Hérode et saint Jean-Baptiste. L'auteur de cet essai a évidemment à cœur d'affaiblir l'autorité de la Bible en tant que document historique en montrant comment des motifs poétiques empruntés aux écrivains de l'antiquité sont venus s'y insérer. Il soutient d'ailleurs sa thèse avec beaucoup de méthode et d'ingéniosité et son étude se lit avec intérêt. Les deux parties qui suivront examineront l'évolution de la légende dans la tradition biblique d'abord, puis à travers le moyen âge jusque dans les temps modernes.

Henri Lichtenberger.

Nouveaux Programmes de Licence

DÉCRET DU 8 JUILLET 1907,

(*Suite et Fin.*)

IV. Langues et littératures étrangères vivantes.

	Coefficients.
ÉPREUVES ÉCRITES.	
1° *Version latine* tirée d'un ouvrage classique. — Durée : trois heures	1
2° Traduction et commentaire grammatical d'un ou de plusieurs passages tirés d'un auteur de la littérature étrangère choisie par le candidat. Le commentaire est fait dans la langue du texte à traduire. (Composition sans dictionnaire.) — Durée : quatre heures.	2
3° Thème. (Composition sans dictionnaire.) — Durée : trois heures	2
4° Composition française sur un texte français moderne choisi dans les ouvrages inscrits au programme. — Durée : quatre heures	1
ÉPREUVES ORALES.	—
1° Explication et commentaire littéraire et grammatical d'un texte de littérature étrangère choisi dans les ouvrages inscrits au programme. . . . . (Le commentaire est fait dans la langue du texte expliqué.)	2
2° Interrogation sur l'histoire littéraire à propos des ouvrages inscrits au programme.	1
3° Explication d'un texte de littérature française moderne choisi dans les ouvrages inscrits au programme. . . .	1
4° Interrogation sur un des enseignements professés à l'Université, au choix du candidat	1
5° Traduction d'un texte facile écrit dans la seconde langue étrangère choisie par le candidat	1

La durée de chaque épreuve orale est d'un quart d'heure.

Les candidats ont un quart d'heure pour étudier chacun des textes qu'ils auront à expliquer ou à traduire.

Art. 3. — La liste des ouvrages prévus à l'article précédent est dressée, pour chaque Faculté, par l'ensemble des professeurs, chargés de cours et maîtres de conférences.

Elle est approuvée par le Ministre de l'Instruction publique,

après avis du Comité consultatif de l'enseignement public (section de l'enseignement supérieur).

Elle est renouvelée partiellement tous les deux ans.

Elle est publiée au *Journal officiel* et insérée au *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique.*

Art. 4. — Les candidats sont tenus de déclarer par écrit leurs options en se faisant inscrire en vue de l'examen.

Art. 5. — Toutes les épreuves sont subies dans la même session.

Art. 6. — Chaque épreuve écrite et orale donne lieu à une note exprimée par un chiffre variant de 0 à 20.

Art. 7. — Pour être admis à subir les épreuves orales, le candidat doit avoir obtenu pour la version latine (séries : *philosophie; — histoire et géographie; — langues et littératures étrangères vivantes*) au moins la note 8, et pour l'ensemble des épreuves écrites :

Philosophie	70 points
Histoire	70 —
Langues et littératures classiques.	30 —
Langues et littératures étrangères vivantes	60 —

Art. 8. — En cas d'échec aux épreuves orales, le bénéfice de l'admissibilité est acquis pour un an aux candidats, à la condition que les épreuves orales soient renouvelées devant la même Faculté.

Art. 9. — Pour être admis, le candidat doit avoir obtenu la moitié du maximum des points.

L'admission et l'ajournement sont prononcés après délibération du jury.

Peut être ajourné, après délibération spéciale du jury, le candidat auquel a été attribuée, pour une des épreuves, sauf la version latine, une note inférieure à 5.

Art. 10. — Les mentions attribuées aux candidats admis sont les suivantes : *très bien, bien, assez bien, passable.*

Les divers candidats auxquels chacune de ces mentions est attribuée sont rangés par ordre alphabétique.

Art. 11. — Mention est faite, sur le diplôme, de la série d'études choisie par le candidat.

Art. 12. — Le licencié ès lettres qui postule une mention autre que celle dont il justifie déjà est dispensé de la version latine ainsi que de la composition et de l'interrogation portant sur un des enseignements professés à l'Université et laissés au choix du candidat.

Art. 13. — Le jury, nommé par le doyen, se compose au moins de trois professeurs, chargés de cours ou maîtres de conférences.

D'autres membres, soit de la Faculté, soit d'une autre Faculté ou École, peuvent être appelés à faire partie du jury, en vue des épreuves relatives aux enseignements choisis par les candidats.

ART. 14. — Un arrêté ministériel détermine chaque année celles des Facultés des lettres devant lesquelles peuvent être subies les épreuves correspondant à la série des langues et littératures étrangères vivantes.

ART. 15. — Les présentes dispositions seront mises à exécution à partir de la session de juillet 1908.

ART. 16. — Les aspirants à la licence ès lettres, en cours régulier d'études à la date de la promulgation du présent décret, pourront subir l'examen d'après le régime établi par le décret du 31 décembre 1894.

ART. 17. — Sont abrogées les dispositions antérieures contraires à celles du présent décret.

DÉCRET relatif aux licenciés ès lettres (histoire et géographie) candidats aux fonctions de l'Enseignement secondaire (8 juillet 1907) :

ARTICLE PREMIER. — Pour jouir des droits et avantages attachés au diplôme de licencié par les lois et règlements sur l'enseignement dans les lycées et collèges, les licenciés ès lettres (histoire et géographie) devront avoir fait la composition d'histoire prévue à l'article 2 (série : *histoire et géographie*, II, 2°) du décret du 8 juillet 1907.

Ils devront, en outre, à la place de la composition prescrite par le même article (même série II, 3°), avoir fait une composition de géographie portant sur les éléments de géographie physique générale.

ART. 2. — Les dispositions qui précèdent ne sont pas applicables à l'inscription en vue de l'agrégation d'histoire et géographie pour laquelle tout diplôme de licencié ès lettres reste valable.

Chronique du mois

Le baccalauréat se défend. — Les arguments des champions de l'examen extérieur et public. — A propos d'un incident en Sorbonne. — Une œuvre intéressante ; — L'échange interfamilial ; — Des moyens de lui donner plus d'extension et de variété.

On parle toujours du statut des fonctionnaires, mais on parle un peu moins du projet de suppression du baccalauréat qu'a rédigé M. Briand. Je ne sais dans quel caveau parlementaire il est actuellement déposé. Mais si le baccalauréat doit mourir un jour, il faut reconnaître qu'il ne mourra pas sans résistances ni sans phrases. car ses champions sont, pour l'heure, beaucoup plus remuants que des adversaires.

C'est ainsi que, dans sa dernière réunion, la Société d'Enseignement supérieur, sous la présidence de M. Alfred Croiset, a pris à ce sujet des décisions fort importantes.

La Société se refuse à remplacer le baccalauréat aussi bien par un examen intérieur dans les établissements d'enseignement secondaire que par un examen d'immatriculation dans les diverses Facultés.

Nous avons déjà signalé la répugnance des professeurs des lycées et collèges à délivrer *intra muros* un petit diplôme de famille. En vain leur a-t-on objecté que ce certificat d'études secondaires était déjà délivré dans les lycées de jeunes filles à la suite d'un examen intérieur. Ils ne montrent que peu d'empressement à recevoir le cadeau qu'on veut leur faire. Le récent incident qui a troublé l'autre jour la sérénité et la solennité de la Sorbonne n'est guère fait pour les encourager. L'audace de ce sénateur qui vient en pleine séance, non comme père de famille mais comme sénateur, contester le bien fondé des notes données à son fils nous donne l'idée des intrigues qui se noueraient autour des examens intérieurs, des menaces qui les précéderaient, des récriminations, peut-être même des exécutions qui pourraient les suivre.

Ce qui peut-être est plus caractéristique encore, c'est que les professeurs des Universités témoignent à cet égard les mêmes défiances. « L'examen d'immatriculation » ne leur dit rien qui vaille. Ce serait, en somme, un baccalauréat débaptisé. On aurait toujours le même flacon sous une autre étiquette. Et, cette fois, la collaboration des professeurs des lycées n'ayant plus de raison d'être, la charge d'admettre ou de ne pas admettre retomberait tout entière sur les professeurs de Faculté.

N'oublions pas non plus que le projet ministériel ne supprime qu'à moitié le baccalauréat puisqu'il ne supprime pas l'enseignement libre. On conserve cette sanction extérieure et publique pour tous les jeunes gens qui ne font pas leurs études dans les établissements de l'État. Et dès lors, y aura-t-il équilibre entre le certificat octroyé aux uns à l'intérieur et le diplôme délivré aux autres à la suite d'épreuves publiques? L'un ou l'autre ne deviendrait-il pas, par la force des choses, une marque d'infériorité ou un privilège?

Il ne faudrait pas croire, au surplus, que le certificat délivré à l'intérieur des lycées de jeunes filles soit lui-même à l'abri des critiques ou des réclamations. On se plaint justement qu'il ne représente aujourd'hui qu'un morceau de papier sans valeur marchande. Lui aussi est dépourvu de prestige et plus encore de sanctions. La preuve, c'est qu'on en est encore réduit à réclamer pour lui l'équivalence avec les brevets primaires.

C'est ce qu'ont fait remarquer au dernier Congrès les professeurs de l'enseignement des jeunes filles et l'on ne saurait trop rappeler que l'assemblée a émis sur ce chapitre deux vœux des plus intéressants. Par le premier elle demande que les jeunes filles pourvues du diplôme d'études secondaires puissent aborder, tout comme les bacheliers, les études d'enseignement supérieur. Par le second, elle proteste contre l'exclusion des jeunes filles qui ont fait des études secondaires de tous les établissements d'ordre primaire pour l'accès desquels l'équivalence n'est pas admise.

C'est ainsi qu'une jeune fille qui sort d'un lycée ne peut être autorisée à subir l'examen du certificat d'aptitude pédagogique pour lequel on exige un brevet primaire. Elle ne peut davantage, à l'aide de son diplôme, ouvrir un établissement libre, de quelque nature qu'il soit. Et ainsi, par une étrange ironie, non seulement elle ne peut s'élever au supérieur ni descendre dans le primaire, mais elle n'a même pas le droit d'ouvrir un établissement d'enseignement secondaire contrairement au dicton qui veut que « charbonnier soit maître chez lui ». La suppression (ou le maintien) du baccalauréat ne peut donc être abordée isolément. Il faut en voir la répercussion sur les innombrables grades et certificats qui, depuis trente ou quarante ans, se sont greffés à côté de lui. En un mot, il faut procéder à une revision générale des titres et de leurs sanctions.

Pour encourager l'étude des langues vivantes et faciliter le séjour des jeunes Français et des jeunes Françaises à l'étranger, il s'est fondé en 1903 une « Société d'échange international » qui a peut-être été inspirée par le succès de la « Correspondance interscolaire » et qui nous semble compléter heureusement cette œuvre toujours bien vivante.

Bon nombre de familles évidemment n'ont pas attendu l'exis-

tence de cette Société pour envoyer pendant les vacances leurs enfants en Angleterre ou en Allemagne. Mais c'est toujours une assez forte dépense qui n'est pas à la portée de toutes les bourses.

Le système imaginé par la Société est, au contraire, aussi ingénieux qu'économique. Une famille française désire, je suppose, faire apprendre l'allemand à son fils ou à sa fille. D'autre part, une famille allemande tient de son côté à faire apprendre le français à ses enfants. Ces familles ne se connaissent pas. Il faut donc qu'une tierce personne les rapproche et établisse entre elles le contact. Cet intermédiaire, c'est la Société d'échange. Le contact une fois établi, les choses vont marcher toutes seules. Le jeune Allemand viendra passer deux mois, par exemple, dans la famille française pendant que la famille allemande recevra le jeune Français. Point de frais de pension ni d'entretien d'aucun côté puisque les dépenses s'équilibrent. Bien mieux encore. Il s'établit d'une famille à l'autre un doux concours d'attentions et de prévenances. On rivalise des deux côtés à qui traitera le mieux ces jeunes hôtes. Car chacun se dit naturellement : « J'espère qu'à l'heure présente on en fait autant pour les miens. »

Un des fondateurs de l'œuvre, M. Toni Mathieu, examinateur au Ministère du Commerce, nous a donné dernièrement des renseignements sur la marche et les progrès de la Société.

On a débuté très modestement en 1903 avec vingt-cinq échanges d'enfants. La mise en train était délicate et laborieuse. L'organisation des échanges exige un travail et occasionne des frais considérables. « Songez, dit M. Mathieu, que depuis le commencement de cette année, la Société a reçu un millier de visites de parents ou d'échangés, qu'il lui est parvenu plus de trois mille lettres et qu'elle en a écrit plus de quatre mille! » Enfin, au 1er octobre 1907, on est parvenu à effectuer 144 échanges, la plus grande partie pour la période des vacances, un certain nombre aussi pour une plus longue durée.

Un tiers du nombre des échangés appartient aux établissements de Paris, écoles ou lycées. C'est beaucoup plus que le chiffre des titulaires de bourses de voyage créées par la ville de Paris ou par certaines associations d'anciens élèves. Et c'est surtout plus économique, car ces bourses coûtent très cher et ne profitent qu'à un nombre assez restreint de jeunes gens.

Il est à remarquer qu'en dehors de la période des vacances presque toutes les demandes d'échange qui viennent de l'étranger concernent des jeunes filles. Or, les familles allemandes tiennent beaucoup à ne recevoir en échange de leurs filles que de jeunes Françaises. Inversement, chez nous, les familles sont assez disposées à lâcher leurs fils, mais elles hésitent beaucoup à donner leurs filles. De ce côté il y a rupture entre l'offre et la demande, et la Société manque constamment de jeunes Françaises à échanger, pour une même période, contre de jeunes étrangères.

Nous étions curieux de savoir quels étaient les pays les plus

favorables jusqu'ici à l'échange interfamilial. En première ligne vient l'Allemagne, ce qui n'est pas surprenant étant donnée l'importance mutuelle qu'on attache chez nous à l'étude de l'allemand, chez nos voisins à l'étude du français.

Jusqu'à l'année dernière, les familles anglaises ne paraissaient pas accepter avec le même empressement l'idée de l'échange des enfants. Est-ce un effet de l'entente cordiale? Toujours est-il que, cette année, le nombre des échanges franco-anglais a plus que doublé, tout en restant encore très loin du chiffre des échanges franco-allemands.

Et maintenant pourquoi l'Allemagne et l'Angleterre seulement? Pourquoi pas la Russie, « la nation amie et alliée? » On dira que la Russie est bien loin, bien que le mot « loin » finisse par n'avoir plus de sens avec la rapidité croissante des communications. Mais pourquoi pas l'Espagne et l'Italie, nos voisines et nos sœurs latines?

De belles et bonnes routes ferrées rendent les voyages rapides et faciles. A leurs beautés naturelles les deux pays joignent des richesses artistiques dont la connaissance compléterait heureusement l'éducation de nos enfants. Et puis la langue italienne et la langue espagnole ont aujourd'hui droit de cité parmi nous. On les enseigne officiellement dans les Universités et dans les lycées du Midi. Elles ont leur place marquée dans les concours d'agrégation. A tous ces titres, nous souhaitons vivement que la Société d'échange interfamilial étende de ce côté le champ de son action, un peu trop accaparée jusqu'ici par l'Allemagne. Il y a décidément encore trop de Pyrénées.

André Balz.

Échos et Nouvelles

La Commission Extraparlementaire. — La Commission a terminé à la fin de juillet ses travaux après avoir tenu, au cours de ce mois, de nombreuses séances. Elle a chargé du rapport général son secrétaire M. Faivre-Dupaigre, inspecteur de l'Académie de Paris. Ce rapport a dû, à l'heure présente, être discuté et adopté. Nous espérons qu'il sera bientôt livré à la publicité.

Projet de formation d'une nouvelle Fédération générale. — Le *Journal des Collèges* a été informé que M. Morizet, sécretaire de l'A3 des Lycées, et M. Lévy, président de l'A3 des Collèges, se sont entretenus officieusement, à la fin des vacances, de la future A4.

« Il apparaît à tous, ajoute notre confrère, que l'entente est nécessaire. Il faut obtenir, si possible, que la Commission du budget inscrive, dès cette année, des crédits destinés à amorcer les réformes. Il faut aussi que les grands intérêts communs, la question des retraites, par exemple, soient étudiés d'un commun accord. Le président des Répétiteurs de lycée et celui des Répétiteurs de collège adhèrent au principe d'une A4. Nous pensons qu'un avant-projet de statuts sera bientôt établi ».

Une nouvelle épreuve à l'Agrégation des lettres et à l'Agrégation de grammaire. — Un arrêté du 15 octobre vient d'ajouter aux épreuves orales de ces deux agrégations une explication « de quelques lignes d'ancien français » (Textes antérieurs à 1500 et tirés des auteurs inscrits au programme des lycées).

Il sera attribué à cette épreuve une note spéciale dont le maximum sera le quart du maximum de la note attribuée au français moderne.

Cet arrêté aura son effet dès l'année 1908.

Le baccalauréat et la Société d'Enseignement supérieur. — La Société s'est réunie à la fin d'octobre : après une discussion très ample, et sur le rapport de M. Henri Bernès, membre du Conseil supérieur, elle a adopté le texte suivant :

La Société refuse de remplacer le baccalauréat

1° par un examen intérieur dans les établissements d'enseignement secondaire ;

2° par un examen d'immatriculation dans les Facultés des diverses Universités.

Elle maintient le baccalauréat comme examen extérieur et public, constatant les résultats de l'enseignement des lycées et collèges, et se réserve d'examiner les améliorations qu'on peut y introduire.

Camps de vacances. — Dans un livre excellent et dont on ne saurait trop recommander la lecture, *l'Enseignement de la morale et le collège* (Paris, Fischbacher, 1907), notre collaborateur, M. Ferdinand Gache reproduit quelques passages d'un article de M. Camille Sabatier (paru, le 19 juillet 1907, dans la *Dépêche* de Toulouse) où est signalée une grave erreur de notre système d'éducation :

Pendant la seizième année, l'accroissement de la taille, qui se fait rapide depuis la quatorzième année, va se poursuivre plus rapide encore ; mais le périmètre thoracique ne se développera pas aussi vite que le poids et le volume du cœur...

La seizième année est donc une époque où la santé physique est particulièrement menacée et à laquelle il faut assurer, ainsi que tout à l'heure à la cinquième année, une attentive tutelle. L'hygième du poumon et du cœur exigerait, au cours de cette année, de l'air pur plein les poumons, des rayons plein les yeux, et, pour le cœur, des exercices gradués et harmoniquement combinés, ainsi que la liberté et la spontanéité des mouvements.

Or, que se passe-t-il? Pour les fils de bourgeois, c'est l'époque du lycée ; c'est, en classe de seconde, la préparation au baccalauréat, avec son surmenage, qui commence. C'est la durée des promenades et des récréations qui se réduit, celle de la station assise qui s'accroît, et pour certains, par réaction dangereuse à cet âge, c'est, au dimanche suivant, les exercices violents et déréglés du foot-ball...

Que conclure, sinon que, dans l'intérêt de notre race, il faudrait pendant la seizième année arracher nos enfants au lycée et à l'atelier et les mettre en situation de conquérir le maximum de leur développement physiologique. Il faudrait concevoir en quelque sorte, imaginer un sanatorium où tous les jeunes Français seraient placés dans les meilleures conditions possibles d'hygiène, d'alimentation, d'éducation physique, pour acquérir forces et harmonie du corps. Que les petits lycéens ne craignent pas d'ailleurs d'être, en une telle organisation, reculés d'un an dans leurs études, car d'une part l'intelligence profite bien peu pendant ces redoutables périodes de forte croissance ; d'autre part, plus vigoureux, ils rattraperont ensuite facilement le temps perdu ; enfin, leurs camarades étant en même temps soumis à la même règle, aucun parmi les écoliers ne pourra prendre avance sur les autres et les distancer....

M. Gache fait suivre ces réflexions de la note suivante :

Signalons une fondation, imitée de l'Angleterre, qui ressemble à celle que souhaite M. Sabatier et propre à endurcir et dégourdir les garçons. Les étudiants et lycéens chrétiens français passent quelques semaines de grandes vacances dans des camps où ils vivent en plein air, faisant

eux-mêmes leur cuisine et leur ménage. (Voir *Semeur* du 1er novembre 1906). Voici un extrait du dernier appel : « Pour la deuxième fois, nous sommes décidés à organiser notre Camp de vacances. Comme l'an dernier, c'est la superbe baie de Port d'Alon par Saint-Cyr (Var), qui a été choisie pour y planter nos tentes... « Fais ce que veux », tel sera le programme de nos journées, tant nous sommes sûrs que ce maximum de liberté offert à chacun ne pourra causer de difficultés à ceux qui auront la direction morale du camp. Pêche, bains, siestes et promenades seront les principaux passe-temps offerts, non imposés aux participants... Tout participant devra se munir d'un couvert (timbale et assiette) ainsi que d'un drap et d'une couverture... La cotisation est fixée à 20 francs pour les dix jours. (*Semeur* du 1er juillet, 1907, p. 515, rue de Vaugirard, 46, Paris. Secrétaire de la rédaction, M. Ch. Grauss).

Nouvelles diverses. — Un décret vient de nommer M. Rabier conseiller d'État. Nous lui adressons nos félicitations respectueuses. Dans les hautes fonctions qui lui sont confiées, il n'oubliera certainement pas le personnel de l'Enseignement secondaire auquel il a consacré tant d'années d'une vie bien remplie et qui lui gardera, de son côté, des sentiments de fidèle gratitude.

M. Jules Gautier, inspecteur général de l'Instruction publique et Directeur du cabinet du ministre, a été nommé, par un autre décret, Directeur de l'Enseignement secondaire.

M. Payot, recteur de l'Académie de Chambéry, a été nommé recteur de l'Académie d'Aix, en remplacement de M. Belin, mis à la retraite. — M. Causeret, inspecteur d'académie à Marseille, a été nommé recteur de l'Académie de Chambéry.

Ouvrages reçus. — *L'école Prussienne en Pologne* (1906-1907), publication de documents très impressionnants faite par les soins des Sociétés pédagogiques de Varsovie et de Léopol (in-8°, au bureau de l'Agence polonaise de Presse, Paris, 23, boulevard Saint-Germain).

— *Rapport sur la situation de l'Association amicale des anciens élèves des lycées de Nancy, Metz, Strasbourg et Colmar* (in-8°, Nancy).

— *Guide pratique des Pensions de retraite à l'usage des fonctionnaires et employés civils de l'Etat*, par A. Testelin (G. Roustan, Paris, 17, quai Voltaire, 1 fr. 50).

Lycées de Jeunes Filles : *25 ans de Discours*, avec une *Préface* de Marcelin Berthelot (in-12, L. Cerf, Paris, 1907).

Agrégations et Certificats d'aptitude

Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles en 1908. (Ordre des lettres).

[Nous complétons ci-dessous le programme annuel de cet examen dont une partie seulement a paru dans notre numéro d'octobre.]

AUTEURS FRANÇAIS.

1. Extraits de *Mathurin Regnier*, dans les *Chefs-d'œuvre poétiques de Marot, Ronsard, etc.*, par M. Lanusse (Belin frères éd.). — 2. Corneille : *Don Sanche d'Aragon*, acte I; acte II, sc. 1; acte V. — 3. Molière : *Les Fâcheux*. — 4. Racine : *Britannicus*. — 5. Boileau : *Satire III* (*Le repas ridicule*); *Art poétique*, chants I et III. — 6. Mme de Sévigné : *Lettres choisies*, par G. Marcou (Delagrave éd.) : de la lettre 20 à la lettre 30 exclusivement; lettre 43; de la lettre 55 à la lettre 63 exclusivement; lettres 67, 68, 84 et 94. — 7. Buffon : *Discours sur le style*. — 8. Voltaire : *Choix de lettres*, par Brunel (Hachette éd.) : de la lettre 18 à la lettre 21 exclusivement; de la lettre 100 à la lettre 125 exclusivement; lettres 134 et 137; de la lettre 143 à la lettre 147 exclusivement. — 9. Mme de Staël : *Pages choisies*, par Rocheblave (Librairie Armand Colin) : Extraits des *Considérations sur les principaux événements de la Révolution française*, p. 291-335. — 10. *Choix des moralistes français*, par Bouglé et Beaunier (Delagrave éd.). — Extraits de *Malebranche, Nicole, Rollin, Renan* et *Bersot*. — 11. Poésies domestiques : *la Famille* p. 60-129, dans les *Extraits des poètes lyriques du XIXe siècle*, par G. Merlet (Librairie Armand Colin).

HISTOIRE.

1. Les institutions et les mœurs romaines pendant les deux derniers siècles de la République. — 2. La royauté française, la civilisation, les arts au XIIIe siècle. — 3. La Russie, de la mort de Catherine II à la mort d'Alexandre II. — 4. La seconde République.

GÉOGRAPHIE.

1° *Question générale*. — Le progrès de l'exploration des Océans; — Grandes croisières océanographiques de la période contemporaine; — Résultats proprement géographiques de ces explorations : état de nos connaissances sur les profondeurs marines, les courants, les climats marins, les pêches et les pêcheries, les mers polaires.

2° *Question de géographie de la France*. — La Savoie, le Dauphiné et la Provence.

3° *Question de géographie de l'Europe*. — L'Espagne et le Portugal.

4° *Question de géographie hors d'Europe*. — Le Japon et ses dépendances.

AUTEURS ALLEMANDS.

Gœthe : *Schweizerreise* (édition Cotta). — Schiller : *Die Kraniche des Ibykus, der Taucher, der Gang nach dem Eisenhammer, Würde der Frauen*. — Körner : *Zriny* (édition Ph. Reclam). — E. von Wildenbruch : *Neid*.

EXAMENS ET CONCOURS

(CONCOURS DE 1908)

AGRÉGATIONS DES LETTRES ET DE GRAMMAIRE

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LES AUTEURS FRANÇAIS

Pour les *Instruments généraux*, je renvoie à la note de la *Revue Universitaire*, mars 1906, p. 253-5.

CORNEILLE. — **Discours sur l'art dramatique; Discours sur la tragédie; Discours sur les trois unités** (Agrégation de grammaire).

Texte: Édition Marty-Laveaux (Grands Écrivains de la France, t. I, 1862 ; édition Hachette, in-16, 1 fr. 25, t. V).

Ouvrages à consulter : La copieuse notice de Marty-Laveaux est à compléter par l'étude de F. Bouquet : *Points obscurs de la vie de P. C.*, Paris, 1888, in-8°; tous les résultats de ces recherches se retrouvent dans l'article *Corneille*, qui est de M. Brunetière, dans la *Grande Encyclopédie*, et dans le *Corneille* de M. G. Lanson (*Gr. écriv. franç.*, Hachette, 1898, in-18, 2 fr.; cf. *Rev. Universit.*, 1899, I, 476-84).

J. Lemaitre : *C. et la Poétique d'Aristote*, Paris, 1888, in-12 ; F. Brunetière, *Les Époques du théâtre français*, Paris, 1892, in-12, 1re et 2e confér. (du *Cid* à *Rodogune*); Eug. Rigal, *Le théâtre français avant la période classique*, Hachette, 1901, in-18, cf. G. Lanson, *Rev. d'Hist. litt. de la Fr.*, 1901, p., 328-31.; F. Hémon, *Cours de littérature*, chez Delagrave, in-12.

A propos du troisième centenaire de la naissance de Corneille, des articles ont paru dans divers périodiques, la *Revue* (15-6-1906), le *Correspondant* (25-6-06), etc.; La *Revue Universitaire* a publié les discours de MM. E. Faguet et A. Sorel (15-6-06, p. 27-33); notre *Revue des Revues* (15-10-06, p. 229-230) analyse ou mentionne quelques études particulières.

Le lexique de la langue avec introduction grammaticale de Marty-Laveaux t. XI et XII, éd. des *Grands Écrivains*; Fréd. Godefroy, *Lexique comparé de la langue de Corn. et de la langue du XVIIe siècle en général*, Paris, Didier, 1862, 2 v. in-8°.

M. Souriau, *L'évolution du vers franç. au XVIIe siècle*, Hachette, 1893, in-8°, chap. II; M. Grammont, *Le vers français*, Picard, 1904, in-8°.

MOLIÈRE — **Don Juan; Tartufe** (Agrégations des Lettres et de Grammaire).

Texte : Éd. Despois et Mesnard *(Collection des grands Écrivains de la France)*, Hachette, in-8°, t. IV (*Tartufe*) et V (*Don Juan*); les *Classiques français*, Hachette, in-12, 1 fr.25; les divers « *théâtres classiques* » connus; *Tartufe annoté ou la muse de Molière*, par M. Edm. Dreyfus-Brisac, Paris, in-12 (cf. *R. U.*, juin 06, p. 34).

Ouvrages à consulter : La notice bibliographique donnée par M. A. Desfeuilles dans l'édition des *Grands Écrivains* (t. XI), renseigne sur les éditions et travaux parus avant 1893.

La notice biographique de P. Mesnard (t. X de la même édition, 1889) complète le livre de G. Larroumet sur *Molière* (Hachette, in-12, 1887). Récentes biographies d'ensemble : H. Schneegans, Berlin, 1902, in-8°, 261 p., 2 M. 40 (*Geisterhelden, Sammlung von Biographien*, vol. 42; cf. *Archiv für das Stud. der neuer Spr. u. Litt.*, 1902, t. CVIII, 462-4, K. Vossler); *The life of Molière*, par Henry M. Trollope, London, Constable, in-8°, 596 p., a paru récemment, mais je ne la connais pas. La *Revue des Cours et Conférences*, 1905-6, 1906-7, a résumé des cours faits sur la vie de Molière par M. Ab. Lefranc (Collège de France).

Sainte-Beuve, *N. Lundis*, IX; *Portraits littéraires*, II ; F. Brunetière, *Histoire et Littérature*, I; *Études critiques*, I, IV, *Les Époques du théâtre français*, 4° et 6° confér.; *Les Époques de la comédie de M.*, *Rev. des D.-M.*, 1-1-06; J. Lemaitre, *Impressions de théâtre*, I, III, IV, VI, VIII; F. Sarcey, *Quarante ans de théâtre*, t. II; G. Lanson, *Molière et la farce*, *Revue de Paris*, 15-5-1901; W. Oettinger, *Das Komische bei Molière*, diss. Strasbourg, 1901, in-8°, 72 p., cf. *Archiv. für das Stud. der n.Spr. u. Litt.* 1902, t. CVIII, 240-5; E. Rigal, *La comédie de M., l'homme dans l'œuvre*, *Rev. d'Hist. Litt.*, 1904, 1-21, cf. le même *Archiv*, 1904, t. CXIII, p., 459-60 (H. Morf); sur le livre de H. Davignon, *Molière et la vie*, Fontemoing, 1904, in-8°, cf. *Rev. Universit.*, 1904, II, 416.

Pour les études parues dans des périodiques, voir notre *Revue des Revues*, juin 07, p. 55-7.

Sur *Don Juan*, Gendarme de Bévotte, *La légende de Don J., son évolution dans la littérature des origines au romantisme*, Hachette, in-8°, 1906 (cf. *R. U.*, juin 07, p. 44-5); E. Martinenche, *M. et le théâtre espagnol*, Hachette, 1906, in-16 (cf. *R. U.*, fév. 06, 138-9).

A propos du *Tartufe*, sur la cabale des dévots et l'histoire religieuse au xvii° siècle, nos *Revues des Revues*, nov. 02, mars 06, p. 233, mai 06, p. 420, ont analysé diverses études.

Lexiques: de Desfeuilles, t. XII et XIII, édition des *Grands Écrivains*; de Livet, Imp. nat., 1896, 3 v. in-8°, riche de rapprochements (cf. *Rev. critique*, 1896, II, 154); Marty-Laveaux, *Études de langue française*; F. Brunetière, *la langue de M.*, *Rev. des D.-M.*, 15-12-1898 ou *Études critiques*, VII; Scherer, *Études littéraires*, VIII.

M. Souriau, *Le vers français au XVII° siècle* 1893, in-8°; M. Grammont, *Le vers français*, Picard, 1904, in-8°.

Henri Chatelain.

(*A suivre.*)

AGRÉGATIONS DES LANGUES VIVANTES

NOTES BIBLIOGR. SUR LES AUTEURS DE L'AGRÉGATION D'ALLEMAND

HISTOIRE LITTÉRAIRE

I) Le Sturm und Drang.

A) **Von deutscher Art und Kunst** (Deutsche Literaturdenkmale des 18. und 19. Jahrhunderts).

B) GŒTHE, **Poésies sur Frédérique; Wanderers Sturmlied; An Schwager Kronos, Mahomets Gesang; Harzreise im Winter; der ewige Jude; der Urfaust.**

A consulter :

1) Ernest Lichtenberger, *Les poésies lyriques de Gœthe*, Paris, Hachette.
2) Hettner, *Literaturgeschichte des 18. Jahrhunderts*, 5e éd. Braunschweig, 1893.
3) J. Schmidt, *Geschichte der deutschen Literatur* von Leibniz bis auf unsere Zeit. Neue Ausg. in 5 Bänden, Berlin, 1896. W. Hertz.
4) R. Meyer, *Gœthe*, Berlin, Hofmann, 1898.
5) Bielchowsky, *Gœthe*, 2 v., München, Beck, 1898-1904.
6) H. Siebeck, *Gœthe als Denker*, Stuttgart, Frommann-Hauff, 1901.
7) O. Harnack, *Gœthe in der Epoche seiner Vollendung*, Leipzig, 1901, 2e éd. Hinrichs.
8) V. Hehn, *Gedanken über Gœthe*, 5e éd. Berlin, Geb. Borntraeger, 1902.
9) Baldensperger, *Gœthe en France*, Paris, Hachette, 1904.
10) Vischer, *Gœthes Faust*, Stuttgart, 1880.
11) O. Pniower, *Gœthes Faust*, Zeugnisse und Excurse zu seiner Entstehungsgeschichte, Berlin, Widmann, 1899.
12) Minor, *Gœthes Faust*, Entstehungsgeschichte und Erklärung, Stuttgart, 1901, Cotta 2 v.
13) K. Fischer, *Gœthes Faust*, 1er et 2e v., 3e éd., Stuttgart Cotta, 1893, 3e et 4e v., 2e éd., Heidelberg, Winter.
14) E. Lichtenberger, *Études sur quelques scènes du Faust*, Paris, Hachette, 1899, avec une bibliographie.

C) LEISEWITZ, **Julius von Tarent.**

A consulter :

1) Leisewitz, *Sämtliche Schriften*, Braunschweig, 1838, mit Biographie von Schweiger.
2) Leisewitz, *Julius von Tarent*, Kürschners Nationalliteratur, Bd 79 (1883) von Sauer.
3) *Deutsche Literaturdenkmale*, n° 32, Heilbronn, 1889, von Richard Maria Werner.
4) C. G. W. Schiller, *Braunschweigs schöne Literatur*, Wolfenbüttel, 1845.
5) Gregor Kutchera, *Leisewitz* ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Literatur im 18. Jht. Wien, 1876.
6) L'article de Max Koch sur *Leisewitz* dans *Allgemeine Deutsche Biographie*, XVIII, 223.

(*A suivre.*) Albert Lévy.

Sujets proposés

AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE

Dissertation philosophique. — La relativité de la connaissance.

AGRÉGATION DES LETTRES

Composition française. — Étudier, en prenant des exemples dans les morceaux inscrits au programme, Saint-Simon et Chateaubriand peintres de portraits.

Thème latin. — *Lettres du XVII[e] siècle* (éd. Lanson) : BALZAC, Lettre III : *Remerciement pour des paons.*

Version latine. — CICÉRON, *De Officiis*, II, VII, depuis : « Omnium autem rerum »..., jusqu'à : « ...quæ, premente metu, possit esse diuturna. »

Thème grec. — LA BRUYÈRE, *De la Société et de la Conversation* : « Parler et offenser pour de certaines gens... », jusqu'à : « ...sans regarder derrière soi. »

Version grecque. — THUCYDIDE, III, LXXXII, depuis : « Ἐστασίαζέ τε οὖν τὰ τῶν πόλεων... », jusqu'à : « ... ἐπὶ δὲ τῷ ἀγγέλλοντι. »

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE

Composition française. — Dans quelle mesure peut-on chercher, dans *Don Juan*, une peinture d'un milieu contemporain ?

Thème latin. — LA BRUYÈRE, *Caractères* (*Du Mérite Personnel*) : « Æmile était né ce que les plus grands hommes... » (tout le morceau).

Version latine. — CICÉRON, *De Oratore*, III, XIV : « Faciles enim partes... », jusqu'à : « ...quædam arma dederimus. »

Thème grec. — ROUSSEAU, *Émile*, I, depuis : « En naissant un enfant crie ; sa première enfance se passe à pleurer... », jusqu'à : « ...c'est là l'homme de nos fantaisies ; celui de la nature est fait autrement. »

Grammaire. — Étude grammaticale des textes suivants :

1° Φαίνεται γὰρ ἡ νῦν Ἑλλὰς καλουμένη οὐ πάλαι βεβαίως οἰκουμένη, ἀλλὰ μεταναστάσεις τε οὖσαι τὰ πρότερα καὶ ῥᾳδίως ἕκαστος τὴν ἑαυτῶν ἀπολείποντες, βιαζόμενοι ὑπό τινων ἀεὶ πλειόνων. Τῆς γὰρ ἐμπορίας οὐκ οὔσης οὐδ' ἐπιμιγνύντες ἀδεῶς ἀλλήλοις οὔτε κατὰ γῆν οὔτε διὰ θαλάσσης, νεμόμενοί τε τὰ αὑτῶν ἕκαστος ὅσον ἀποζῆν καὶ περιουσίαν χρημάτων οὐκ ἔχοντες οὐδὲ γῆν φυτεύοντες ἄδηλον ὂν ὁπότε τις ἐπελθὼν καὶ ἀτειχίστων ἅμα ὄντων ἄλλος ἀφαιρήσεται, τῆς τε καθ' ἡμέραν ἀναγκαίου τροφῆς πανταχοῦ ἂν ἡγούμενοι, ἐπικρατεῖν οὐ χαλεπῶς ἀπανίσταντο, καὶ δι' αὐτὸ οὔτε μεγέθει πόλεων ἴσχυον οὔτε τῇ ἄλλῃ παρασκευῇ. (*Thucydide*, I, 2.)

2° Primum ego me illorum, dederim quibus esse poetis,
Excerpam numero : neque enim concludere versum
Dixeris esse satis; neque, si quis scribat, uti nos,
Sermoni propiora, putes hunc esse poetam.
Ingenium cui sit, cui mens divinior, atque os
Magna sonaturum, des nominis hujus honorem.
Idcirco quidam, comœdia, necne, poema
Esset, quæsivere; quod acer spiritus ac vis
Nec verbis nec rebus inest; nisi quod pede certo
Differt sermoni, sermo merus. At pater ardens
Sævit, quod meretrice nepos insanus amica
Filius uxorem grandi cum dote recuset,
Ebrius et (magnum quod dedecus) ambulet ante
Noctem cum facibus. Numquid Pomponius istis
Audiret leviora, pater si viveret? Ergo
Non satis est puris versum perscribere verbis.

(Horace, *Sat.* I, 4, 39-54.)

Sujet proposé par M. Uri.

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

I. — La civilisation dans les États latins de Syrie.

II. — Olivier Cromwell.

III. — Orographie des Alpes françaises.

AGRÉGATIONS DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Version. — ARNO HOLZ, *Phantasus*, la première poésie : *Nacht*.

Thème. — LAVISSE, *Le grand Frédéric avant l'avènement*, p. 290, depuis : « se succèdent », jusqu'à : « et tout cela, c'est l'esprit du temps. »

Dissertation française. — Les causes et les origines du « Sturm und Drang ».

Dissertation allemande. — Der Realismus im Sturm und Drang.

ANGLAIS

Version. — BUNYAN, *Grace Abounding*, depuis : « at this time also », jusqu'à : « to judge the world. » (Cassell. pp. 55-56).

Thème. — CHATEAUBRIAND, *Les Martyrs*, L. I, depuis : « Démodocus était le dernier descendant », jusqu'à : « consacré à son divin aïeul. »

Dissertation française. — Expliquer, par des exemples pris dans les ch. I et II du *Paradis perdu*, cette opinion d'un critique anglais : « If the personages in the poem are unimaginable and the situations unnatural, the art of exciting poetical emotion by the employment and collocation of words has never been practised by an English writer with such refinement. »

Dissertation anglaise. — Dryden as a satirical poet.

A consulter : BELJAME, *Public et hommes de lettres au XVIIIe siècle*.

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Littérature. — Quel rôle vous paraissent jouer les *Nuits* de Musset dans le développement du poète et l'évolution de la poésie romantique ?

LICENCE ÈS LETTRES[1]

Dissertation française. — I. Discuter le jugement que Pascal a porté sur Montaigne dans l'*Entretien avec M. de Saci*.

1. Sujets donnés par la Faculté des lettres de l'Université de Lille (Juillet 1907).

II. On lit cet aveu dans les *Dialogues* (ou Rousseau juge de Jean-Jacques) : « Son système peut être faux; mais en le développant il s'est peint lui-même au vrai... »

On recherchera la part du caractère et de la vie de Rousseau dans la formation de ses idées.

III. Que pensez-vous de cette définition d'Aristote : « Toute poésie est imitation »?

Composition latine. — I. Quod ad personarum indolem describendam pertinet, quid intersit Plautum inter Terentiumque.

II. Qualis fuerit Coelius ille cujus epistolas legimus quemque reum Cicero tueri conatus est.

Littérature latine. — Quelles sont, parmi les œuvres classiques de la littérature latine, celles qui se rattachent à la critique littéraire et quelle est à nos yeux exactement leur valeur?

LICENCE PHILOSOPHIQUE [1]

Dissertation philosophique. — I. Rôles des principes *a priori* dans la connaissance.

II. Définir l'erreur; en indiquer les causes et les remèdes.

III. Quels sont les caractères distinctifs de la méthode propre aux sciences morales?

Histoire de la Philosophie. — I. La vertu et le bonheur selon Spinoza.

II. L'Empirisme de Locke.

III. L'immatérialisme de Berkeley.

LICENCE HISTORIQUE [1]

Histoire ancienne. — Organisation de l'alliance athénienne au IVe siècle avant J.-C.

Histoire du moyen âge. — I. L'industrie en Flandre au XIVe siècle.

II. Simon de Montfort, comte de Leicester.

Histoire moderne et contemporaine. — Montrer les diverses influences qui se sont exercées sur l'économie sociale de la France, de 1750 environ à 1789.

1. Sujets donnés par la Faculté des lettres de Université de Lille (Juillet 1907.)

LICENCES ET CERTIFICATS D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Version. — ARNO HOLZ, *Phantasus*, la poésie : « Ich bin der reichste Mann der Welt. »

Thème. — LAVISSE, *La jeunesse du grand Frédéric*. Préface, p. VII, depuis : « Frédéric Guillaume Ier », jusqu'à : « y demeurent ».

Dissertation française. — « C'est une *moyenne* des mœurs que nous donne le théâtre, tout compte fait » (FAGUET, Études sur le XVIIIe siècle).

Dissertation allemande. — « Der Roman soll das deutsche Volk da suchen, wo es in seiner tüchtigkeit zu finden ist, nämlich bei seiner Arbeit. » (J. SCHMIDT).

ANGLAIS

Version. — MILTON, *Comus*, depuis : « To the ocean now I fly », jusqu'à la fin (v. 976-1022).

Thème. — BOSSUET, *Hist. Univ.*, III, 6, depuis : « Cependant dans ce grand amour de la pauvreté », jusqu'à : « exacte obéissance. »

Composition française. — Analyser et apprécier *Comus*.
A consulter : PATTISON, *Milton* (Men of Letters).

Rédaction anglaise. — The influence of the Conquest on the English language.
A consulter : LA QUESNERIE-BASTIDE, *Eng. Lang.* (Paulin).

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Pédagogie, Psychologie. — Sur cette pensée d'Emerson : « La nature semble exister pour l'excellent. Le monde est soutenu par la sincérité des hommes de bien : ils assainissent la terre... La vie n'est douce et tolérable que si nous croyons à une telle société, et réellement ou idéalement nous nous arrangeons pour vivre avec des êtres supérieurs. »

Littérature. — Quelle influence vous paraît avoir exercée sur notre littérature et notre formation sociale Lamennais et son livre : *Les Paroles d'un Croyant* ?

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE SÈVRES

Littérature. — Appréciez, dans les *Essais* de Montaigne, le chapitre *Du Pédantisme* (Chap. 25, t. I).

CLASSES DES LYCÉES & COLLÈGES

Sujets proposés

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES GARÇONS

Première supérieure.

Composition française. — *Le goût en littérature.* — D'après Legouvé, le goût peut se définir *la mesure dans la force, dans la passion et dans la grâce.* — Indiquer, suivant cette définition, les principaux auteurs classiques de la littérature française qui semblent avoir eu le plus de goût, — tel, par exemple, Racine, — ou qui paraissent en manquer, en ayant du génie, — tel Hugo.

Commun. par M. Victor Glachant, prof. de Première au lycée Louis-le-Grand.

Première.

Composition française. — La Fontaine déclare en parlant de ses devanciers qu'il « en lit qui sont du Nord et qui sont du Midi », et il écrit en outre que « son imitation n'est pas un esclavage ». D'autre part Molière assure que « il prend son bien où il le trouve ».

Vous rapprocherez ces théories de Molière et de La Fontaine, et vous montrerez comment ils ont su rester originaux dans leur imitation.

Communiqué par M. Ed. Jullien, prof. de Première au collège de Blaye.

Version latine. — *Comment il faut étudier Virgile?* — Nunc, quia cum Marone nobis negotium est, respondeas volo, utrum poetæ hujus opera instituendis tantum pueris idonea judices, an alia illis altiora inesse fatearis. Videris enim mihi ita adhuc vergilianos habere versus, qualiter eos pueri magistris prælegentibus canebamus. Audi quid de operis sui multiplici doctrina ipse pronuntiet; ipsius enim Maronis epistola, qua compellat Augustum, sic incipit : « Ego vero frequentes a te literas accipio ». Et infra : « De Ænea quidem meo, si mehercule jam dignum auribus haberem tuis, libenter mitterem. Sed tanta inchoata res est, ut pæne vitio mentis tantum opus ingressus mihi videar; cum præsertim,

ut scis, alia quoque studia ad id opus multoque potiora impertiar. » — Nec his Vergilii verbis copia rerum dissonat, quam plerique omnes literatores pedibus illotis prætereunt, tanquam nihil ultra verborum explanationem liceat nosse grammatico. Ita sibi belli isti homines certos scientiæ fines, et velut quædam pomœria et effata posuerunt; ultra quæ si quis egredi audeat, introspexisse in ædem deæ, a qua mares absterrentur, existimandus sit. Sed nos, quos crassa Minerva dedecet, non patiamur abstrusa esse adyta sacri poematis; sed arcanorum sensuum investigato aditu, doctorum cultu celebranda præbeamus reclusa penetralia.

(Macrobe, *Sat.*, I, xxiv.)

Corrigé.

Maintenant, puisque nous nous occupons de Virgile, répondez, je vous prie : pensez-vous que les œuvres de ce poète soient bonnes seulement pour l'éducation des enfants, ou convenez-vous qu'elles renferment d'autres leçons d'une plus haute portée? Il me semble, en effet, que vous prenez encore les vers de Virgile comme au temps où, enfants nous-mêmes, nous les chantions en chœur, lorsque nos maîtres nous les expliquaient. Écoutez le jugement que le poète porte sur la doctrine de son œuvre en ses aspects divers. Voici le début d'une lettre adressée personnellement par Virgile à Auguste : « Oui; vous m'écrivez fréquemment... » Et, plus bas : « Quant à mon héros, Énée, en vérité, si je le croyais déjà digne de votre audience, je vous l'enverrais volontiers; mais l'entreprise est si considérable que j'avais, je pense, l'esprit malade lorsque je m'engageai dans un pareil travail; d'autre part, vous ne l'ignorez pas, je consacre à cette œuvre d'autres études encore, et beaucoup plus relevées. » — Ces paroles de Virgile sont justifiées par la richesse des idées; et cependant la plupart des grammairiens négligent sans façon le fond du poème, comme si, en dehors de l'interprétation verbale, nulle connaissance n'était permise au grammairien. Ainsi, ces hommes de goût ont fixé à leur propre science des limites étroites, des enceintes en quelque sorte consacrées et inviolables; qu'un téméraire les franchisse, on doit le regarder comme un sacrilège qui a porté ses regards dans le temple de la déesse interdit au sexe masculin. Pour nous, une science vulgaire ne peut nous convenir, et nous ne saurions tenir pour impénétrables les profondeurs du divin poème; cherchons, au contraire, à découvrir l'accès de ces pensées mystérieuses; ouvrons le sanctuaire, et livrons-le au culte que les doctes y doivent célébrer.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Thème grec. — Parmi ces pommiers, un ayant été déjà tout cueilli n'avoit plus ni feuille ni fruit. Les branches étoient nues, et n'étoit demeurée qu'une seule pomme, belle et grosse à merveille, à la cime de la plus haute branche. Daphnis ne l'eut pas sitôt vue qu'il se mit en devoir de l'aller cueillir. Chloé l'en voulut garder, mais il n'en tint compte ; et, montant au fin faîte de l'arbre, atteignit la pomme qu'il cueillit, et la lui porta ; et, la voyant malcontente, lui dit telles paroles : « Cette pomme, Chloé, ma mie, les beaux jours d'été l'ont fait naître ; un bel arbre l'a nourrie, puis mûrie par le soleil, fortune l'a conservée. J'eusse été aveugle vraiment de ne la pas voir là, et sot, l'ayant vue, de l'y laisser pour qu'elle tombât à terre et fût foulée aux pieds des bêtes ou envenimée de quelque serpent qui eût frayé au long ; ou bien, demeurant là haut regardée, admirée, enviée, eût été gâtée par le temps. Une pomme fut donnée à Vénus, comme à la plus belle ; tu mérites aussi bien le prix. Ayant même beauté l'une et l'autre, vous avez juges pareils. Il étoit berger, lui ; moi, je suis chevrier ».

(LONGUS, *Daphnis et Chloé* ; traduction d'Amyot.)

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Seconde.

Composition française. — « La poésie, a dit Renan, est faite pour nous dépayser, pour consoler de la vie par le rêve, non pour déteindre sur la vie. » — Expliquer cette pensée ; en montrer la justesse, en s'inspirant aussi de cet autre jugement, analogue, d'un romancier moderne (O. Feuillet, *Rédemption*) : « On doit du respect aux voiles, aux rêves, aux mystères ; mais la manie d'en faire des réalités est ce qui gâte principalement la vie. »

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Thème latin. — *Retour de l'exilé dans sa patrie.* — Les derniers et doux rayons du soleil couchant étaient tombés sur la terre, jetant un vif éclat sur les gerbes dorées et allongeant l'ombre des arbres du verger, quand il arriva devant la vieille maison, la demeure de son enfance, qui avait inspiré à son cœur une tendresse indescriptible durant de longues et tristes années de captivité et de douleur. La palissade était basse : et pourtant il se rappelait bien le temps où elle lui avait semblé une haute muraille. Il regarda par-dessus dans le vieux jardin : on y voyait des plantes plus nombreuses et des fleurs plus gaies que de coutume, mais on y voyait encore les vieux arbres, les arbres mêmes sous lesquels il s'était couché mille fois quand il était fatigué de jouer au soleil, où il avait senti le suave et paisible sommeil d'une joyeuse

enfance glisser tranquillement sur lui. On entendait des voix dans la maison : il écouta ; mais elles frappèrent étrangement son oreille. Il ne les connaissait pas : elles étaient joyeuses aussi ; et il savait bien que sa pauvre vieille mère ne pouvait être dans la joie quand il était loin d'elle !

(*Traduit de* Ch. Dickens, *The convict's return.*)

Corrigé.

Exsulis in patriam reditus. — Cum jam supremi atque lenissimi occidentis solis radii in terram decidissent, splendidissimo candore flavos spicarum manipulos illuminantes pomariique arborum umbras producentes, ille ad vetustiorem illam domum, pueri quondam sedem, advenit, quæ quidem ipsius pectus unico et ineffabili amore per longos ac mœstissimos captivitatis et tristitiæ annos impleverat. Humilis quidem sæpes erat ; tempus tamen optime recordabatur, in quo eadem ipsi quasi murus altissimus esse visa erat. Supra sæpem vero in antiquum hortum despexit ; ibi cernere erat solito plures plantas ac festiviores flores ; sed etiam ibi antiquas arbores cernere erat, arbores ipsas in quarum umbra sexcenties recubuerat, ludendo fessus sub solis tepore, immo suavem tranquillumque hilaris infantiæ somnum membris leniter irrepentem senserat. Quin voces quædam in interiore domo exaudiebantur, quibus aurem advertit, sed quibus mirum in modum perturbatus fuit, quippe qui nullas cognosceret : nempe alacres erant istæ voces, sed haudquaquam noster ignorabat infelicem longævamque matrem gaudere non posse, absente filio !

Communiqué par M. Victor Glachant.

Version grecque. — *Sur l'exil.* — Ὅτε φεύγειν συνέβη με φιλίας ἕνεκεν λεγομένης ἀνδρὸς οὐ πονηροῦ, τῶν δὲ τότε ἀρχόντων ἐγγύτατα ὄντος, διὰ ταῦτα δὲ ἀποθανόντος δι' ἃ πολλοῖς καὶ σχεδὸν πᾶσιν ἐδόκει μακάριος, τότε οὖν ἐσκόπουν πότερον ὄντως χαλεπόν τι εἴη τὸ τῆς φυγῆς. κατὰ τὴν τῶν πολλῶν δόξαν· καὶ δὴ ἀνεμιμνῃσκόμην τῆς Ἠλέκτρας τῆς τραγικῆς τὸν ἀδελφὸν ἐλεούσης τῆς φυγῆς, οὑτωσί πως λεγούσης·

Ποῦ γῆς ὁ τλήμων τλήμονας φυγὰς ἔχει ;
Ἦπου σπανίζει τοῦ καθ' ἡμέραν βίου·

πρὸς δὲ τούτοις ἑώρων μυρία δὴ τολμηθέντα τολμήματα ὑπὸ φυγάδων μέγα νομιζόντων, εἰ καὶ δέοι τελευτᾶν μαχομένους ἐν τῇ αὑτῶν γῇ· ἀλλ' ἐμοὶ φιλοσοφικώτερον θεωροῦντι, τὸ φεύγειν, καὶ γῆρας, καὶ νόσος, καὶ τὰ τοιαῦτα, ἕτερον πεπονθέναι ἔδοξεν,

ὁποῖον λεγόμενόν ἐστι περὶ τὴν μαντείαν ταύτην τινά. Γυναῖκες γὰρ, ὡς λέγεται, ἔν τινι ἱερῷ λίθον ἐπαίρουσαι σκοποῦσιν ἐν τούτῳ περὶ τοῦ πράγματος οὗ πυνθάνονται· καὶ δὴ ταῖς μὲν αὐτῶν φασὶ γίνεσθαι κοῦφον, ταῖς δὲ βαρύτατον. Μὴ ἄρα καὶ τὰ καλούμενα τοῦ βίου κακὰ τοῖς μὲν βαρέα φανεῖται καὶ χαλεπὰ, τοῖς δὲ ἐλαφρά τε καὶ εὔκολα, ὥς τις πλέον ἤπερ ἧττον ἔχοι φρονήσεως καὶ φιλοσόφου δυνάμεως.

(Dion Chrysostome, Περὶ φυγῆς.)

Corrigé.

Quand je fus exilé pour mon amitié déclarée pour un homme vertueux, fort lié avec les magistrats d'alors, et qui perdit la vie pour les mêmes causes qui le faisaient regarder comme heureux par beaucoup de gens et presque par tout le monde, alors je me suis mis à considérer si réellement l'exil est une chose fâcheuse, comme le pense la multitude; je me rappelai l'Électre tragique, quand, déplorant l'exil de son frère, elle s'écrie : « Dans quel endroit « ce malheureux a-t-il porté son exil et son infortune? Sans doute « maintenant il manque du nécessaire pour vivre chaque jour. »

Je voyais, en outre, mille actions hardies tentées par des exilés qui n'aspiraient qu'au bonheur d'être dans leur patrie, quoiqu'il leur fallût y mourir en combattant; mais moi qui pense avec plus de philosophie, j'ai jugé que l'exil, la vieillesse, les maladies et les autres maux semblables produisent sur les hommes des impressions différentes; c'est ce que semble signifier la manière suivante de rendre les oracles. Des femmes, dit-on, soulevant une pierre dans un temple, délibéraient dans ce même temple sur l'affaire qui fait l'objet de la question; la pierre, ajoute-t-on, devient légère pour les unes, et très lourde pour les autres. Ainsi ce que l'on appelle les maux de la vie semble aux uns fâcheux et insupportable, et aux autres léger et facile à souffrir, selon le plus ou le moins de bon sens et de philosophie de chacun.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Troisième.

Composition française. — La Motte qui a sévèrement critiqué la fable des *Deux Pigeons*, où il trouve trois sujets, reproche à La Fontaine de n'avoir pas respecté la règle de l'unité d'action.

Vous montrerez, par l'analyse de cette fable, que si l'on y peut distinguer trois actes en quelque sorte (1° exposition ; 2° dangers du voyage; 3° plaisirs du retour), le sujet n'en est pas moins *un*.

Communiqué par M. Ed. Jullien.

Version latine. — *Marcellus transporte à Rome les dépouilles de Syracuse.* — TITE-LIVE, XXV, § 40, depuis : « Dum hæc in Hispania geruntur... », jusqu'à : « ... Epicydes et Hanno duces reliqui prioris belli. »

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Version grecque. — *Sur les ancêtres d'Agésilas.* — ... Περὶ μὲν εὐγενείας αὐτοῦ[1] τί ἂν τις μεῖζον καὶ κάλλιον εἰπεῖν ἔχοι ἢ ὅτι ἔτι καὶ νῦν τοῖς προγόνοις ὀνομαζομένοις ἀπομνημονεύεται ὁποστὸς ἀφ' Ἡρακλέους ἐγένετο, καὶ τούτοις οὐκ ἰδιώταις, ἀλλ' ἐκ βασιλέων βασιλεῦσιν; Ἀλλὰ μὴν οὐδὲ ταύτῃ γ' ἄν τις ἔχοι καταμέμψασθαι αὐτοὺς ὡς βασιλεύουσι μὲν, πόλεως δὲ τῆς ἐπιτυχούσης[2] · ἀλλ' ὥσπερ τὸ γένος αὐτῶν τῆς πατρίδος ἐντιμότατον, οὕτω καὶ ἡ πόλις ἐν τῇ Ἑλλάδι ἐνδοξοτάτη· ὥστε οὐ δευτέρων πρωτεύουσιν[3], ἀλλ' ἡγεμόνων ἡγεμονεύουσι. Τῇ δέ γε μὴν καὶ κοινῇ ἄξιον ἐπαινέσαι τήν τε πατρίδα καὶ τὸ γένος αὐτοῦ. Ἥ τε γὰρ πόλις οὐδεπώποτε φθονήσασα τοῦ προτετιμῆσθαι αὐτοὺς ἐπεχείρησε καταλῦσαι τὴν ἀρχὴν αὐτῶν, οἵ τε βασιλεῖς οὐδεπώποτε μειζόνων ὠρέχθησαν[4] ἢ ἐφ' οἷσπερ ἐξ ἀρχῆς τὴν βασιλείαν παρέλαβον. Τοιγαροῦν ἄλλη μὲν οὐδεμία ἀρχὴ φανερά ἐστι διαγεγενημένη ἀδιάσπαστος[5] οὔτε δημοκρατία οὔτε ὀλιγαρχία, οὔτε τυραννὶς, οὔτε βασιλεία· αὕτη δὲ μόνη διαμένει συνεχὴς βασιλεία. (XÉNOPHON [6], *Vie d'Agésilas*, I.)

Corrigé.

Sur les ancêtres d'Agésilas. — Quel plus grand et plus bel éloge pourrait-on faire de la noblesse d'Agésilas que celui-ci : on possède encore aujourd'hui la liste complète de ses ancêtres, depuis Hercule? Or, ce ne sont point de simples particuliers, mais des rois, fils de rois. Et l'on ne saurait leur objecter que, s'ils étaient rois, ils commandaient à une ville obscure ; loin de là : de même que leur race était la plus illustre de leur patrie, de même leur patrie était

1. Agésilas.
2. Entendez : une ville *la première venue* ; c'est-à-dire : *une cité obscure, sans importance.*
3. Ils n'étaient pas les premiers dans un État *de second ordre.*
4. Ambitionnèrent.
5. Exempt de secousses, de révolutions.
6 Notez, dans tout ce morceau, le parti pris élogieux. C'est que l'Athénien Xénophon, suspect d'ailleurs parmi ses concitoyens de *laconisme*, c'est-à-dire d'admiration pour les choses et les gens de Lacédémone, était l'ami personnel du roi de Sparte Agésilas, pour qui il ne tarit pas d'enthousiasme. — Voir nos *Morceaux traduits de Xénophon*, *Préface* (Masson, éditeur, 1895, in-12).

la plus glorieuse de toute la Grèce. Ainsi, ils n'étaient pas les premiers dans un État secondaire, mais ils étaient les chefs des chefs de la Grèce. Ici il convient de louer à la fois et la patrie et les ancêtres d'Agésilas : jamais leurs concitoyens, jaloux de leur suprématie, n'entreprirent de ruiner leur pouvoir; jamais eux-mêmes, dans la durée de leur règne, n'ambitionnèrent des prérogatives plus élevées que celles dont ils étaient entourés depuis le jour où ils avaient commencé à régner. Aussi ne connaît-on aucun gouvernement, soit monarchique, soit démocratique, qui n'ait subi des révolutions : mais cet État est le seul qui soit resté sans interruption une monarchie.

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Quatrième.

Composition française. — Un officier de l'armée de Turenne écrit à un de ses amis après la mort de ce général.

I. Quel malheur vient de frapper notre armée! Turenne a été tué à Salzbach, à la veille de livrer bataille aux troupes de Montecuculli, qu'il avait rejetées à l'est du Rhin. — II. Raconter la mort de Turenne. — III. Déplorer le manque de hardiesse de ses lieutenants qui n'osèrent pas mener leurs troupes au combat. Retracer l'indignation des soldats à leur égard. — Retraite lamentable jusqu'à Schlestadt. — IV. Puisse la France ne pas se ressentir plus cruellement de la perte de ce général aimé de ses officiers (il n'accordait rien à la faveur), vénéré de ses soldats (il était économe de leur sang et leur inspirait confiance), et dont le nom était connu et béni jusque dans nos villages. — V. Que le roi fasse à ce héros des funérailles dignes de sa gloire, et lui choisisse pour successeur un capitaine qui puisse ramener les troupes à la victoire.

(Lire la lettre de Mme de Sévigné racontant la mort de Turenne, et *Forêt-Noire et Alsace* par Masson-Forestier, page 81 et suivantes.)

Version latine. — *Une ruse des Numides à la bataille de Cannes.* — In sinistro cornu romano, ubi sociorum equites adversus Numidas steterant, *consertum* * prælium *erat*, segnĕ primo, et a punicā fraude *cæptum*. Quingenti ferme Numidæ, præter solitā armā telăque, gladios occultos sub loricis habentes, specie transfugarum quum ab suis, parmas post tergă habentes, *adequitassent* *, repente ex equis *desiliunt* *; parmisque et jaculis ante pedes hostium *projectis* *, in mediam aciem accepti ductique ad ultimos, *considere* * ab tergo jubentur. Ac, dum prælium ab omni parte conseritur, quieti *manserunt*; postquam omnium oculos animosque occupaverat certamen, tum, *arreptis* * scutis, quæ passim inter

acervos *cæsorum* corporum *strata erant*, *aversam* * *adoriuntur* * romanam aciem; tergaque *ferientes* ac poplites cædentes, stragem ingentem dederunt, ac majorem aliquanto pavorem ac tumultum fecerunt. (TITE-LIVE.)

Questions. — 1° Pourq. la préposition *a* ou *ab* devant *fraude*, *suis*, *tergo*, *parte*? — 2° Pourq. la préposit. *ad* devant *ultimos*? — 3° Pourq. *dum* gouverne-t-il l'indicatif? — 4° Pourq. aliquan*to* et non aliquan*tum*? — 5° Analyse des verbes en italique; — Étymologie des mots marqués d'un *.

Communiqué par M. G. CHATEL, professeur au lycée de Rennes

Cinquième.

Narration. — I. Une famille de cultivateurs avait emmené aux champs, où elle travaillait, leur fillette âgée de trois ans. Pendant que ses parents étaient occupés, l'enfant jouait sous la garde d'un chien, un Saint-Bernard. — II. A un moment, à l'insu de ses parents, elle s'aventure sur la grande route. Tout à coup, débouche une automobile, arrivant à toute vitesse. Le bruit attire l'attention des parents. Mais il était trop tard pour porter secours. — III. Soudain, le chien s'élance sur l'enfant, il la saisit, au moment même où la voiture allait l'écraser. — Développez ce sujet.

Communiqué par M. G. CHATEL.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Cinquième Année.

Littérature. — Pourquoi la société de la fin du XVIIIe siècle a tant aimé le *Paul et Virginie* de Bernardin de Saint-Pierre, et pourquoi nous l'aimons encore aujourd'hui ?

Quatrième Année.

Éducation, Pédagogie. — L'esprit d'aventures. Son origine; ses bons et ses mauvais effets. Dans quelle mesure il est à encourager chez l'enfant.

Littérature. — En quoi consiste la « couleur locale » dans l'*Hernani* de Victor Hugo? En quoi concourt-elle à la vérité historique du drame?

Troisième année.

Morale. — On répète couramment dans le monde : « La fortune aux audacieux! » Que signifie cet adage classique? Comment faut-il l'entendre pour lui donner une valeur morale?

Littérature. — Les jardins à la ville et à la campagne. Aspects, charme et utilité.

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, rue de Mézières, 5, PARIS

PRÉPARATION AUX EXAMENS ET CONCOURS DE 1908

ÉDITIONS DÉSIGNÉES

Choix de lettres de Cicéron. Texte latin établi et annoté par J. A. Hild.
In-18, relié toile . . . . 3 fr. »

Édition désignée pour la *Licence ès lettres* (Facultés de Paris et de Poitiers, 1908 et 1909).

Pages choisies de Diderot. Introduction et notes par G. Pellissier.
In-18, relié toile, 4 fr.; broché . . . . 3 fr. 50

Édition désignée pour la *Licence ès lettres* (Faculté des lettres de Poitiers, 1908 et 1909).

Pages choisies de Mme de Staël. Introduction et notes par S. Rocheblave.
In-18, relié toile, 4 fr.; broché . . . . 3 fr. 50

Édition désignée pour le *Certificat d'aptitude à l'Enseignement secondaire des jeunes filles.*

Choix de Poètes du XIXe siècle, par Gustave Merlet. Cart. . . . 3 fr. 50

Édition désignée pour le *Certificat d'aptitude à l'Enseignement secondaire des jeunes filles.*

Die deutsche Lyrik (1re partie : du XVIe siècle à 1830), par G. Grosmaire.
In-18, relié toile . . . . 2 fr. 50

Édition désignée pour le *Certificat d'aptitude au Professorat des Classes élémentaires.*

(Agrégations des Lettres et de Grammaire.)

Histoire de la Langue et de la Littérature française, des origines à 1900, ornée de *156 planches hors texte* dont 21 en couleur, publiée sous la direction de M. L. Petit de Julleville. — Ouvrage complet en 8 volumes.

Chaque volume in-8° raisin, *illustré*, broché . . . . 20 fr. »

(Demander le prospectus : « Histoire de la Littérature » Petit de Julleville.)

(Agrégation d'Histoire et de Géographie.)

Histoire générale, du IVe siècle à nos jours, publiée sous la direction de Ernest Lavisse et Alfred Rambaud. — Ouvrage complet en 12 volumes.
Chaque volume in-8° raisin, de 800 à 1000 pages, broché . . . . 16 fr. »

(Demander le prospectus : « Histoire générale » Lavisse et Rambaud.)

Histoire politique de la Révolution française (1789-1804), par A. Aulard.
Un volume in-8° raisin de 816 pages, broché . . . . 12 fr. »

Histoire politique de l'Europe contemporaine (1814-1896), par Ch. Seignobos.
Un volume in-8° carré de 826 pages, broché . . . . 12 fr. »

Ouvrage couronné par l'Académie française, Prix Thérouanne.

Paris. — Typ. Ph. Renouard, 19, rue des Saints-Pères. — [illegible].

N° 10. — Seizième année 15 Décembre 1907.

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie



Librairie Armand Colin

5, rue de Mézières, 5

La *Revue* paraît le 15 de mois. — 15 15, *de chaque mois* : France, 10 fr. — Colonies et Étranger, 12 fr

La **Revue Universitaire** *ne paraît pas en août et septembre.*

SOMMAIRE

Ce numéro renferme les titre, table et couverture du Tome II de la 16ᵉ année.

Examens et Concours

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES **(Concours de 1908)**

SUJETS PROPOSÉS

Classes des Lycées et Collèges

SUJETS PROPOSÉS

Toutes les communications doivent être adressées à M. le Directeur de la **Revue Universitaire**, *rue de Mézières, 5, Paris.*

La Revue, paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les notes et communications qui lui parviennent après le 25 du mois précédent.

Revue universitaire

AGRÉGATION DES LETTRES

CONCOURS DE 1907

Rapport du Président du jury.

MONSIEUR LE MINISTRE,

Au nom du jury d'agrégation des lettres, j'ai l'honneur de vous soumettre les observations relatives au concours de 1907.

Des soixante-seize candidats, qui se sont présentés, trente-trois ont été admissibles, les uns pour la première fois, les autres, plus nombreux, après une, deux ou plusieurs admissibilités ; dix-huit ont été admis définitivement. A l'exception d'un seul, on retrouve, dans la liste des dix-huit agrégés, les noms des admissibles qui occupaient déjà, à l'examen écrit, les quinze premiers rangs ; on peut dire que les épreuves orales ont confirmé, le plus souvent, les indications fournies par les compositions ; deux candidats de mérite, auxquels l'écrit avait été assez peu favorable, ont donné leur mesure à l'oral et ils lui doivent leur succès.

Le concours de 1907 inaugure un régime nouveau, dont il n'est pas inutile de rappeler les caractères essentiels. — I. *Epreuves écrites* : le thème remplace la dissertation latine. La version, en grec aussi bien qu'en latin, devient la contre épreuve du thème et tient un peu lieu de la dissertation grammaticale supprimée. La composition française, notée d'abord de 0 à 10, puis de 0 à 12, prend, par la notation de 0

à 15, une importance de plus en plus grande. — II. *Epreuves orales* : l'explication, préparée à loisir, hors des salles de l'examen, est supprimée. Une explication (de la durée d'une demi-heure) de textes grecs, latins et français, pris dans les auteurs du programme des classes de l'enseignement secondaire, est seule maintenue. Ce triple exercice (de la durée d'une heure et demie) rappelle l'explication préparée par ce fait que l'usage du dictionnaire est autorisé, mais il tient encore plus de la lecture improvisée, puisque le candidat n'a pas plus d'une demi-heure pour prendre connaissance du texte, avant chacune des trois explications. La préparation de la leçon est ramenée de 24 heures à 5, et cette préparation, comme celle de la lecture expliquée, est surveillée de manière à ce « qu'aucun soupçon ne puisse s'élever contre la sincérité d'épreuves [1] » si propres à exprimer la valeur d'esprit des concurrents et la qualité de leur culture littéraire.

Ces modifications dans le règlement général n'ont eu, semble-t-il, aucune influence fâcheuse sur la préparation de l'examen. D'une part, le nombre des candidats qui ont réclamé l'inscription, a été de 81, et celui des candidats, qui sont allés jusqu'au bout des épreuves écrites, n'est pas descendu au dessous de 76, c'est-à-dire qu'il a dépassé de huit unités le nombre indiqué dans le rapport de l'année précédente. D'autre part, la valeur des compositions écrites, sans rien offrir d'exceptionnel, s'est exprimée par des notes suffisamment élevées. On ne peut pas méconnaître qu'il existe une différence de treize points entre le total attribué au premier admissible et la note d'ensemble des deux derniers admissibles, (29,50), mais il est juste d'ajouter que, dans le classement de l'écrit, l'écart entre le 33e et le 49e est seulement de trois points, c'est-à-dire très peu marqué.

Parmi les candidats assez nombreux qui ont obtenu l'admissibilité ou qui en ont approché autant qu'on vient de le dire, on n'en remarque guère qui paraissent avoir mérité leur échec par manque de travail, mais plusieurs se sont rendu compte qu'ils avaient mal dirigé leurs efforts. Tel d'entre eux, bien noté en français, reconnaît qu'il s'est uniquement attaché, pendant son année de préparation, à éclairer, à fortifier le

1. Circulaire ministérielle du 5 février 1907.

mémoire entrepris par lui, l'année d'avant, pour l'obtention du diplôme d'études : au lieu d'entrer dans le chemin qui mène à l'agrégation, il a suivi, sans aller jusqu'au bout, celui qui conduirait au doctorat. D'autres doivent se reprocher d'avoir fait un choix trop exclusif dans les auteurs du programme et d'avoir jugé suffisant de lire quelques pages de critique sur tel de ces auteurs tenu par eux pour « moins difficile » ou « moins neuf ». Le candidat bien avisé sera toujours le candidat consciencieux, qui ne néglige et n'omet rien dans sa préparation, qui étudie avec la même attention éveillée, scrupuleuse, tous les ouvrages désignés pour le concours, qui les étudie directement, qui n'a recours aux théories toutes faites et aux commentaires d'emprunt que pour les rapprocher de sa propre impression. Appelé à exposer un sujet oralement ou par écrit, il n'en est pas réduit à tirer péniblement de sa mémoire quelques lambeaux de la pensée d'autrui ; mais, se retrouvant en face de ses réflexions, de son intime sentiment, il reconnaît, il ressaisit, sans grand effort, des idées qui sont bien les siennes et il n'a pas trop de difficulté à les faire valoir par la clarté d'un ordre rigoureux, par l'intérêt d'une expression exacte.

Si la composition française et la leçon sont une partie très importante du concours, il s'en faut de beaucoup qu'elles assurent le succès à elles seules. Les deux thèmes, les deux versions offrent bien des obstacles. Pour être faits avec la sûreté, avec l'aisance voulues, thème et version exigent un apprentissage régulier. Puisque enseigner, c'est, dit-on, apprendre deux fois, ceux des candidats qui dirigent une classe et qui, en exerçant leurs élèves, et en corrigeant leurs essais, ont tant d'occasions de vérifier leur propre savoir, doivent trouver dans ce labeur quotidien un appui précieux. Les résultats du concours de cette année en fourniraient une sorte de preuve, si l'on était en droit de généraliser d'après cette première et unique expérience : sur les trente-trois admissibles de 1907, treize exerçaient au titre de chargés de cours ou de délégués dans les lycées et collèges, et, sur ces treize, neuf ont trouvé leur place dans le classement définitif. Les candidats, qui se préparent dans les Facultés ou à l'École Normale Supérieure, ont d'autres avantages, et pour n'en indiquer qu'un seul, ils jouissent de plus de loisir. Ils n'auront pas à regretter d'en avoir réservé une bonne part, non seulement

pour la lecture attentive des textes, mais pour la pratique assidue de la traduction écrite du grec ou du latin en français et aussi, et surtout, du français en latin et du français en grec.

Ces considérations générales, dont la longueur serait sans excuse, si les candidats ne devaient y trouver, pour le prochain concours, aucune indication utile, prendront plus de sens et de précision par la lecture du compte rendu particulier sur chacune des compositions. Les appréciations du jury d'examen sont présentées dans l'ordre même où les compositions ont été faites.

COMPOSITIONS ÉCRITES

1° **Composition française.** — Le sujet, qui doit être tiré des auteurs grecs, latins ou français, inscrits au programme de l'examen écrit, se rapportait, cette année, à un auteur français. En posant cette question : « Dans l'œuvre de Molière, quelle est l'importance de la comédie de l'*École des Femmes* ? » on demandait aux candidats de montrer ce que cette comédie apportait de nouveau par la nature exceptionnelle de l'intrigue, par l'intérêt — déjà très vif — et par la vérité des caractères, par la franchise et la verve du style, par cet air de jeunesse, qui fera place à d'autres qualités plus hautes ou plus profondes, mais dont le charme heureux ne se retrouvera plus. Il y avait lieu de reconnaître aussi que ces mérites divers, si spontanés qu'ils puissent paraître et quelques dons naturels qu'ils supposent, s'appuient sur une expérience dramatique déjà consommée, et de remarquer à quel point Molière se rend compte de toutes les ressources de son art, aussi bien que des conditions auxquelles il doit soumettre désormais son invention, son observation et son style, pour mériter le suffrage qu'il ambitionne et « faire rire les honnêtes gens ». C'est à ce moment même qu'il exprime, une fois pour toutes, ses théories d'homme de théâtre et sa doctrine d'écrivain; envisagée sous cet aspect, l'*École des Femmes* présente un intérêt qu'il n'était pas permis de ne pas soupçonner. Il était presque aussi indispensable d'apercevoir et de noter l'attitude hardie, « libertine », que prend Molière, dans cette pièce, et dont il ne se départira plus. La lutte du théâtre et surtout de la comédie contre l'esprit de dévotion,

dont *Tartufe* n'est qu'un épisode, commence, en réalité, pour Molière, avec les railleries sur les mystères, avec la parodie des commandements du mariage, avec les attaques non déguisées contre les principes et le but de l'éducation du « couvent ». Les critiques, les protestations que déchaînèrent ces traits de moquerie et ces paroles de scandale n'eurent d'autre effet que de déterminer Molière à redoubler les coups. Pour qui veut bien y regarder de près, l'*Ecole des Femmes* contient en germe les audaces de pensée de l'*Imposteur*, de *Don Juan* : elle est la première comédie où se reconnaisse tout Molière.

Peu de candidats ont traité le sujet dans son ampleur. La plupart, et ce ne sont pas ceux qui s'éloignent le plus de la solution du problème, s'en tiennent à une étude plus ou moins agréable de l'intrigue, des caractères, — plus rarement du style — dans la comédie de l'*Ecole des Femmes*. Mais, chez un trop grand nombre, cette étude est loin de marquer la connaissance précise, ou même directe, de la pièce; elle reproduit, avec une docilité qui est d'un écolier plutôt que d'un futur maître, non pas les démonstrations, mais, avant tout, les conclusions d'une thèse soutenue par le critique Ferdinand Brunetière dans une conférence sur la doctrine de la nature dans Molière, à l'occasion de son théâtre en général et plus spécialement de l'*Ecole des Femmes*.

D'autres, moins bien inspirés, se détournent davantage de la solution en admettant comme démontré que l'*Ecole des Femmes* n'est autre chose qu'une continuation, un perfectionnement de l'*Ecole des Maris*. Ils se contentent donc d'instituer entre les événements et les personnages de ces deux comédies, un parallèle qui reste au seuil du sujet, omet l'essentiel et aboutit à une conclusion très limitée, mais néanmoins très indécise.

Quelques copies, rares d'ailleurs, témoignent d'une étourderie, pour ne pas dire d'une ignorance du théâtre de Molière, qu'on ne s'attendait pas à rencontrer dans un concours d'un degré aussi élevé. Dater de 1661, ou même de 1660, l'*Ecole des Femmes*, c'est-à-dire d'un moment où le progrès surprenant, que cette comédie révèle, se laisse à peine soupçonner, placer *Monsieur de Pourceaugnac* parmi les premières pièces conservées de Molière, entre l'*Etourdi* et les *Précieuses Ridicules*,

pour la lecture attentive des textes, mais pour la pratique assidue de la traduction écrite du grec ou du latin en français et aussi, et surtout, du français en latin et du français en grec.

Ces considérations générales, dont la longueur serait sans excuse, si les candidats ne devaient y trouver, pour le prochain concours, aucune indication utile, prendront plus de sens et de précision par la lecture du compte rendu particulier sur chacune des compositions. Les appréciations du jury d'examen sont présentées dans l'ordre même où les compositions ont été faites.

COMPOSITIONS ÉCRITES

1° Composition française. — Le sujet, qui doit être tiré des auteurs grecs, latins ou français, inscrits au programme de l'examen écrit, se rapportait, cette année, à un auteur français. En posant cette question : « Dans l'œuvre de Molière, quelle est l'importance de la comédie de l'*École des Femmes* ? » on demandait aux candidats de montrer ce que cette comédie apportait de nouveau par la nature exceptionnelle de l'intrigue, par l'intérêt — déjà très vif — et par la vérité des caractères, par la franchise et la verve du style, par cet air de jeunesse, qui fera place à d'autres qualités plus hautes ou plus profondes, mais dont le charme heureux ne se retrouvera plus. Il y avait lieu de reconnaître aussi que ces mérites divers, si spontanés qu'ils puissent paraître et quelques dons naturels qu'ils supposent, s'appuient sur une expérience dramatique déjà consommée, et de remarquer à quel point Molière se rend compte de toutes les ressources de son art, aussi bien que des conditions auxquelles il doit soumettre désormais son invention, son observation et son style, pour mériter le suffrage qu'il ambitionne et « faire rire les honnêtes gens ». C'est à ce moment même qu'il exprime, une fois pour toutes, ses théories d'homme de théâtre et sa doctrine d'écrivain; envisagée sous cet aspect, l'*Ecole des Femmes* présente un intérêt qu'il n'était pas permis de ne pas soupçonner. Il était presque aussi indispensable d'apercevoir et de noter l'attitude hardie, « libertine », que prend Molière, dans cette pièce, et dont il ne se départira plus. La lutte du théâtre et surtout de la comédie contre l'esprit de dévotion,

dont *Tartufe* n'est qu'un épisode, commence, en réalité, pour Molière, avec les railleries sur les mystères, avec la parodie des commandements du mariage, avec les attaques non déguisées contre les principes et le but de l'éducation du « couvent ». Les critiques, les protestations que déchaînèrent ces traits de moquerie et ces paroles de scandale n'eurent d'autre effet que de déterminer Molière à redoubler les coups. Pour qui veut bien y regarder de près, l'*Ecole des Femmes* contient en germe les audaces de pensée de l'*Imposteur*, de *Don Juan* : elle est la première comédie où se reconnaisse tout Molière.

Peu de candidats ont traité le sujet dans son ampleur. La plupart, et ce ne sont pas ceux qui s'éloignent le plus de la solution du problème, s'en tiennent à une étude plus ou moins agréable de l'intrigue, des caractères, — plus rarement du style — dans la comédie de l'*Ecole des Femmes*. Mais, chez un trop grand nombre, cette étude est loin de marquer la connaissance précise, ou même directe, de la pièce; elle reproduit, avec une docilité qui est d'un écolier plutôt que d'un futur maître, non pas les démonstrations, mais, avant tout, les conclusions d'une thèse soutenue par le critique Ferdinand Brunetière dans une conférence sur la doctrine de la nature dans Molière, à l'occasion de son théâtre en général et plus spécialement de l'*Ecole des Femmes*.

D'autres, moins bien inspirés, se détournent davantage de la solution en admettant comme démontré que l'*Ecole des Femmes* n'est autre chose qu'une continuation, un perfectionnement de l'*Ecole des Maris*. Ils se contentent donc d'instituer entre les événements et les personnages de ces deux comédies, un parallèle qui reste au seuil du sujet, omet l'essentiel et aboutit à une conclusion très limitée, mais néanmoins très indécise.

Quelques copies, rares d'ailleurs, témoignent d'une étourderie, pour ne pas dire d'une ignorance du théâtre de Molière, qu'on ne s'attendait pas à rencontrer dans un concours d'un degré aussi élevé. Dater de 1661, ou même de 1660, l'*Ecole des Femmes*, c'est-à-dire d'un moment où le progrès surprenant, que cette comédie révèle, se laisse à peine soupçonner, placer *Monsieur de Pourceaugnac* parmi les premières pièces conservées de Molière, entre l'*Etourdi* et les *Précieuses Ridicules*,

N° 10. — Seizième année 15 Décembre 1907.

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie



Librairie Armand Colin

5, rue de Mézières, 5

La *Revue*, paraît le 15 du mois. — UN AN, *de chaque mois* : France, 10 fr. — Colonies et Étranger, 12 fr

que de donner aux deux verbes *Roma* comme sujet commun ! — On voudrait voir les candidats plus profondément convaincus que dans la page qui leur est proposée, description poétique, récit historique, dissertation morale ou littéraire, il y a toujours une suite réelle, une liaison logique qu'ils doivent avant tout s'attacher à découvrir.

4° **Thème grec.** — Le texte proposé, une page de Bossuet sur l'avarice, présentait peu de difficulté d'interprétation ou de traduction. Les erreurs formelles, comme celle qui consiste à prendre « l'intérieur » de l'homme pour sa maison, sont heureusement l'exception. Les idées étaient de celles qu'on peut rencontrer chez les moralistes grecs ou chez les satiriques latins. La première partie était une définition et une analyse précise de l'avarice, comparée à la gourmandise : la traduction devait y marquer, avec netteté et finesse, la suite et les rapports des idées, au moyen des ressources variées dont dispose la langue grecque, particules de coordination, combinaison logique des propositions, ordre des mots, etc. La seconde partie était une véhémente apostrophe adressée à l'avare, en une ample période dont la traduction devait reproduire, sans embarras ni lourdeur, le beau mouvement oratoire. Dans l'une comme dans l'autre, éclataient, presque à chaque ligne, de fortes expressions dont l'énergique simplicité demandait à être respectée.

Ces conditions, auxquelles se joignait, bien entendu, celle de la correction grammaticale, ont été remplies, à des degrés divers, par un certain nombre de traductions en somme satisfaisantes, bien qu'aucune, même la meilleure, n'ait eu le mérite de tout réunir. Par contre, beaucoup de candidats, à force de vouloir marquer les rapports des idées, arrivent à fondre entre elles des idées qui, tout en étant liées, doivent rester distinctes. Beaucoup d'autres, craignant d'être lourds, désarticulent et brisent une période qui devait valoir par son ensemble. La tendance, souvent constatée dans les concours précédents, à délayer et à paraphraser sous prétexte d'éclaircir, se rencontre encore ; mais on constate plus fréquemment la tendance inverse à calquer purement et simplement le texte, alors que la langue grecque, grâce aux ressources indiquées plus haut (on ne saurait trop insister sur l'ordre des

mots), permet de rendre, sans lourdeur, une foule de nuances, que le français est obligé de sous entendre et que le traducteur doit retrouver en pénétrant jusqu'au fond de la pensée de l'auteur, en devinant ses intentions, en collaborant presque avec lui. D'ailleurs, cette traduction, tout extérieure, donne volontiers de l'à peu près au lieu de l'équivalent exact; les fortes expressions de Bossuet sont remplacées par de pâles réductions, comme si la langue de Démosthène n'était pas capable de dire les choses à la fois avec brièveté et énergie : c'est ainsi qu'on traduit les derniers mots « se repaître de vent » par « se remplir de vaines espérances », ce qui n'est pas seulement faible, mais formellement inexact. Rappelons enfin, pour un certain nombre de candidats qui tend, semble-t-il, à décroître, que le vocabulaire d'un thème grec doit être, autant que possible, emprunté aux prosateurs de l'âge classique, et que le mélange de mots ou de formes employés exclusivement par les poètes ou par les écrivains postérieurs a quelque chose de choquant.

Le tiers des candidats, exactement 25 sur 76, ont obtenu une note égale ou supérieure à la moyenne. C'est une assez bonne proportion : on voudrait qu'elle fût meilleure encore, étant donné surtout que le nombre des admissibles a été de 33.—21 d'entre eux, notamment les 18 premiers, sauf le 15e, figurent parmi ces 33 admissibles. Sur ces vingt-cinq premières copies, dix-sept sont passables ou satisfaisantes (de 5 à 7,75) et huit assez bonnes (deux 6, quatre 6, 25). La meilleure (7), écrite dans un grec correct et aisé, aurait obtenu une note plus élevée si la traduction, un peu superficielle, avait su pénétrer plus librement le texte, et la seconde, si, avec ses qualités littéraires, elle avait été tout à fait correcte.

Les deux autres tiers, soit 51 copies, se décomposent ainsi : 20 copies un peu inférieures à la moyenne (de 4, 75 à 4), 21 médiocres (de 3,75 à 3) et 10 faibles ou mauvaises (au dessous de 3). Une seule, franchement mauvaise, a eu une note inférieure à 2.

Les 25 premières sont à peu près correctes : s'il est rare de n'y rencontrer aucune faute matérielle, il est également exceptionnel d'en rencontrer plus de deux. Dans les 20 suivantes, la moyenne des incorrections est de 3 ou 4. Au dessous de la note 4, cette moyenne s'élève rapidement et va

jusqu'à atteindre le chiffre de dix dans la dernière catégorie. Les fautes d'accentuation suivent une progression à peu près parallèle.

En somme, au point de vue de la correction, les meilleures copies attestent une connaissance assez sérieuse de la grammaire et de la tournure grecques : il y a là l'indice d'une préparation consciencieuse. En revanche, chez la moitié au moins des candidats, la préparation était visiblement insuffisante, et il fallait quelque inconscience pour tenter la chance dans ces conditions. Bientôt vont se présenter des candidats, qui auront pu obtenir le diplôme de licencié sans avoir jamais traduit une ligne de français en grec. Le concours d'agrégation, devenu ainsi le dernier refuge du thème grec, devra faire bonne garde autour d'un exercice dont l'utilité pour la véritable intelligence des textes est incontestable, et si, comme il est à craindre, le niveau moyen de cette épreuve vient à baisser, les candidats sérieux sauront s'assurer, sur ce point, une précieuse supériorité.

5° Version grecque. — Le texte était tiré d'Isocrate, Κατὰ τῶν σοφιστῶν, 19-21.

Deux copies ont obtenu une note supérieure à 8 : l'une 8,75, l'autre 8,25. Cinq ont obtenu de 7,75 à 7. Vingt-huit copies se placent ensuite au-dessus de 5 ; trente sont inférieures à 5.

L'ensemble de la composition est assez satisfaisant, bien que le groupe des copies supérieures au passable soient moins nombreuses qu'on pourrait le souhaiter. Quelques compositions, malgré les fautes de sens dont les meilleures ne sont pas exemptes, témoignent d'une vive intelligence ; dans le plus grand nombre, il y a un effort méritoire pour observer et rendre les détails de la pensée et de la phrase d'Isocrate.

Le défaut dominant des compositions est un certain manque de liberté et de décision. La plupart demeurent dans une littéralité timide, qui n'exclut nullement l'ambiguïté et l'inexactitude. Un petit nombre seulement ont saisi et rendu avec précision l'idée principale du morceau, l'opposition entre deux catégories de sophistes. Le texte tout entier s'en est ressenti.

Certaines connaissances générales sur le développement de la métrique en Grèce auraient éclairé les candidats sur les idées exprimées par Isocrate ; les connaissances ont été, sans doute, insuffisantes chez un grand nombre. Mais leurs erreurs sont venues surtout, semble-t-il, d'un procédé de traduction trop fragmentaire, trop peu soucieux d'embrasser d'abord toute la suite des idées et d'éclairer chaque phrase par l'ensemble. Certaines copies, attentives et qui montrent un acquis sérieux en grec, semblent traduites par morceaux isolés ; l'étendue restreinte du texte permettait de se rendre maître d'abord de tout l'enchaînement. — Il faut noter ici que les mots de liaison ou d'opposition logique ont été souvent ou négligés ou mal saisis. Or ces mots ont, dans la langue d'Isocrate, une importance particulière, et l'on peut dire qu'ils sont essentiels pour l'intelligence de la prose attique en général, de Thucydide à Démosthène.

L'expression proprement dite est loin de présenter, chez la plupart, le caractère de soin et de scrupule qui conviendrait à un traducteur d'Isocrate. Les lourdeurs, les impropriétés sont fréquentes. L'orthographe n'est pas toujours suffisamment surveillée.

En somme, épreuve où se montrent des qualités d'intelligence et d'ingéniosité que ne soutiennent pas assez, semble-t-il, la connaissance des choses de la Grèce et la pratique de l'explication et de la traduction écrite.

ÉPREUVES ORALES

1° **Explications grecques.** — Les textes ont été choisis dans Isocrate, Lysias, Démosthène, Xénophon, Platon, Epictète, Homère, Euripide et Théocrite. Sur 33 épreuves, vingt ont mérité une note égale ou supérieure à la moyenne : ces notes s'échelonnent de 5 à 7,25, soit un 5, deux 5,25, cinq 5,50, un 5,75, cinq 6, un 6,25, trois 6,50, un 7 et un 7,25 ; des treize notes inférieures à la moyenne, dix oscillent entre 4,75 et 4 ; viennent ensuite un 3,50 et un 3 ; enfin la note 1,50 a été attribuée à une explication trop exceptionnelle pour qu'on en fasse grand état dans cette énumération.

De tels résultats sont satisfaisants et ils auraient pu l'être davantage. L'usage du dictionnaire, autorisé pour la première

fois, n'a facilité l'épreuve que pour ceux des candidats qui n'auraient presque rien perdu à rester privés de cet appui : il a été défavorable à d'autres. Au lieu de n'y recourir que rarement et pour échapper vite à quelque embarras de vocabulaire, on s'est trop comporté comme si l'on avait à présenter les résultats d'une explication préparée ; l'attention s'est trop détournée de la page à traduire ; elle s'est appliquée et attardée au maniement de l'instrument de travail et le secours est devenu un embarras. Est-ce pour cette raison que deux ou trois des candidats n'ont réussi à expliquer qu'une moitié à peine du texte proposé à leur attention? Le temps leur avait manqué sans doute pour aller, dans leur préparation, jusqu'au bout du raisonnement ou pour parcourir toutes les parties du tableau. Ce n'est pas qu'on attendît d'eux l'interprétation cursive d'un long morceau ; ils auraient été, le plus souvent, dans la mesure, en expliquant de vingt à vingt-cinq lignes et dans l'esprit de l'examen, en serrant le texte d'aussi près que possible, en se gardant de le quitter, pour une glose vide et inutile, avant de l'avoir éclairci. Il est trop aisé d'abuser du commentaire grammatical ou littéraire : sur la demi-heure que dure l'épreuve, peu d'instants doivent suffire pour apprécier la langue ou le style du morceau, pour exprimer le sentiment qui s'en dégage.

1° **Explications latines.**— D'une façon générale, ces explications ont paru inférieures aux explications grecques, et quelques-unes, il faut le dire, ont failli abaisser un peu le niveau du concours. Sans doute, en latin comme en grec, vingt épreuves atteignent la moyenne ou la dépassent ; mais, s'il est vrai que sur ces vingt explications latines, six ont mérité la note 6,50 qui est fort honorable, une seule, notée 6,75, s'est élevée à peine au-dessus de ce niveau supérieur ; la note 6 n'a été donnée qu'une fois, la note 5,50 revient trois fois, la note 5,25 deux fois, la note 5 quatre fois. D'autre part, les treize notes, qui restent au-dessous de la moyenne, sont sensiblement plus faibles que celles des épreuves correspondantes en grec : un 4,75, deux 4,50, un 4,25, trois 4, trois 3,75, un 3 et deux 2,50. Les textes, choisis dans Cicéron, Tite-Live, Salluste, Sénèque, Pline le Jeune, le Dialogue des Orateurs, Térence, Virgile et les élégiaques latins n'offraient pas de

réelles difficultés. C'est plus ordinairement dans les poètes que les candidats en ont rencontré de bien inattendues et qui tenaient, plus d'une fois, à l'ignorance ou à l'oubli des règles de la versification; mais, sauf exception, Tite-Live n'a guère été mieux expliqué que Virgile et si, dans les concours suivants, la lecture improvisée des auteurs latins ne donnait pas des résultats, en moyenne, plus élevés, il faudrait se résigner à reconnaître que l'on aurait perdu, de ce côté, tout autant de terrain qu'on a pu en gagner dans d'autres directions.

3° **Explication française.** — Le rapport de l'année dernière constatait que cette épreuve, longtemps négligée et faible, marquait un réel progrès. Le rapport de cette année ne saurait renouveler aussi expressément ce témoignage. Peut-on, sans abuser d'une excuse présentée plus haut, attribuer cette différence aux conditions dans lesquelles les candidats se sont placés pour préparer leur texte ? Le dictionnaire de Littré avait été mis à leur disposition. La tentation était grande d'y puiser, sans nécessité, définitions ou exemples. En français, comme en grec, plus d'un candidat n'est pas allé jusqu'au bout du morceau de prose ou de vers qu'il avait à étudier. Ce n'est pas se rendre maître d'un texte et l'expliquer que d'étaler une érudition toute fraîche, que de masquer les lacunes de l'interprétation par des rapprochements, par des citations qui prennent la place, mais, à aucun degré, ne sont l'équivalent de la réflexion, et de l'effort pour pénétrer dans la pensée d'un écrivain. On ne doit pas davantage se créer une obligation de traduire ou de commenter, sans distinction, tous les mots de la page qu'on est chargé d'analyser et de faire comprendre. Assurément, pour rappeler les expressions mêmes de M. Félix Hémon, « la leçon se développant à côté du texte[1] » n'est plus le fléau de l'épreuve, et il faut se garder d'en appeler le retour; mais « le commentaire purement verbal, la paraphrase monotone et vide » ont, plus d'une fois, reparu. Les candidats, mis à l'agrégation en présence d'une fable de La Fontaine ou d'un développement oratoire de Bossuet, ne doivent pas oublier que, dans leur classe, ils auront à expli-

1. Rapport sur l'agrégation des lettres de 1906. (*Rev. Universit.* de mars 1907).

quer ces textes français devant des élèves français : si un bon nombre d'expressions de l'écrivain appelle un commentaire, il est inutile et fâcheux de définir jusqu'aux mots les plus usités, et, pour faire sentir le charme de ces vers, la vigueur de cette éloquence, il ne suffira jamais de s'en tenir à la définition des termes. Mais ces observations ont été présentées avec d'autres conseils très précis et très utiles dans le document que l'on vient de citer, et l'on ne saurait mieux faire que d'engager les candidats à le relire.

A côté d'épreuves manquées, insuffisantes, on est heureux de signaler quelques explications bien entendues et vivement conduites, dans lesquelles le candidat, pour exprimer le sens, l'intérêt du morceau, s'est appliqué surtout à bien montrer la portée et le rôle de chaque idée, la suite et la force du raisonnement, la qualité et le pouvoir des termes de valeur, le mouvement et la beauté de style. Sur les dix-sept notes qui atteignent ou dépassent la moyenne, il est bon d'en signaler cinq qui sont élevées : deux 6,25, deux 6,50 et un 7,75 ; cette dernière note, exceptionnellement bonne, a été obtenue dans une explication de La Bruyère. Mais il faut compter jusqu'à seize explications notées au-dessous de la moyenne et il importe d'avertir les candidats que sur ces seize épreuves, deux ont obtenu 4,75, quatre 4,50, quatre 4, un 3,50, un 3, un 2,75, un 2,50, un 2,25, et un 2 : plusieurs de ces notes se passent de commentaire.

4° **Leçon.** — Dans tout l'examen oral, c'est la leçon qui a donné au jury la meilleure idée des candidats. On peut dire que cette partie du concours, dont on pouvait craindre qu'elle souffrît de la réduction considérable du temps attribué à la préparation, s'est élevée, d'une façon générale, plus haut que dans les derniers concours, antérieurs à la réforme. Dix candidats seulement sont au-dessous de la moyenne : ils descendent de la note 4,75 qui revient deux fois, jusqu'à la note 3, trois fois donnée; entre ces chiffres se placent un 4,50, un 4,25, un 3,50 et deux 3,25. Les notes au-dessus de la moyenne sont nombreuses et élevées : deux 5, un 5,25, cinq 5,50, deux 5,75, deux 6, deux 6,25, trois 6,50, quatre 7, un 7,50 et un 8.

Il est permis de croire que les concurrents ont retenu et

mis à profit la définition développée que le rapport de 1906 donnait de la leçon, telle qu'on était en droit de l'attendre d'admissibles à l'agrégation : ils ont apporté leur bonne part des qualités requises. Une intelligence nette du sujet proposé, une promptitude assez grande à le parcourir sous ses divers aspects, un souci visible de la composition, une exposition facile, claire ou même vive, et plus rarement, mais quelquefois, il est bon de le dire, un art assez marqué de condenser ou d'aiguiser l'idée en lui donnant pour vêtement une formule exacte et expressive, voilà les qualités qui se sont rencontrées, à des degrés divers, avec des proportions qui donnaient à l'épreuve plus ou moins de prix, dans les leçons les plus heureuses.

Toutefois la meilleure de ces leçons et aussi les bonnes, les passables, les mauvaises surtout, soit par quelque trace de hâte, soit par le défaut de développement, soit par l'incapacité de produire autre chose qu'une armature, quelquefois un peu fragile, moins que cela, une ébauche indécise, ont indiqué bien clairement que les cinq heures accordées à la préparation, ne sont pas tout à fait suffisantes. Malgré toute la diligence des bibliothécaires, une heure, en moyenne, se passe avant que le candidat se trouve en possession des ouvrages dont il a fait la demande, et, somme toute, c'est à quatre heures seulement que se réduit le temps du travail effectif. Pour certains des concurrents, d'esprit plus prompt, les quatre heures, remplies par un travail intense, ont donné des résultats ; pour d'autres, l'effort a été au dessus des moyens et le départ entre les candidats s'est fait, dans cette épreuve, avec une brutalité que les notes indiquent : il semble équitable, après expérience, d'atténuer des effets par trop décisifs. Le jury exprime donc le vœu que, par une modification de règlement pareille à celle dont a bénéficié, dès 1907, l'agrégation d'histoire, six heures au lieu de cinq soient accordées pour la préparation de la leçon à l'agrégation des lettres.

Agréez, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiments très dévoués et très respectueux.

ERNEST DUPUY.

ECOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE SÈVRES

Note sur le Programme d'admission

(*Morale et Psychologie*)

Pour répondre à diverses questions qui ont été posées au sujet du programme de morale et de psychologie indiqué pour le concours d'admission de 1908, la direction et les examinateurs appellent l'attention des candidates sur la note jointe à la liste d'ouvrages contenue dans ce programme.

Cette note est ainsi conçue : « Il est entendu 1° que cette liste n'est pas limitative ; 2° *que la connaissance de tous les ouvrages qui y figurent ne sera aucunement exigée des aspirantes.* »

Il faut donc bien remarquer que cette liste n'est donnée qu'à titre d'indication, pour préciser le genre et le degré de culture psychologique et morale que doivent avoir acquis les candidates. On estime que les professeurs pourraient utilement choisir quatre ou cinq de ces ouvrages, ou d'autres analogues à leur convenance; leur lecture fournirait matière à des explications, des conversations ou des discussions; et les élèves acquerraient ainsi les habitudes d'esprit qui sont, avec les qualités naturelles de l'intelligence, ce dont le jury désire surtout qu'elles fassent preuve à l'examen.

En effet, dans l'état actuel des sciences morales, il ne saurait être question de leur demander pour cette partie du concours, des connaissances positives, analogues à celles qui constituent la physique, la grammaire ou l'histoire. On aurait pu sans doute trouver une matière de ce genre dans l'érudition philosophique et dans l'histoire des systèmes. Mais la grande majorité des candidates ne dispose ni des moyens de travail, ni du temps nécessaire pour en faire une étude directe et approfondie; et par suite, leur préparation ne pourrait être, dans ce cas, qu'un emmagasinement de connaissances de seconde main, qui risquerait beaucoup d'être un emmagasinement de formules.

Dans le choix de la composition écrite, comme dans celui des questions orales, le jury se proposera donc de donner surtout aux aspirantes la possibilité de faire voir quel est leur niveau intellectuel et la valeur de leur jugement moral et psychologique.

On ne leur demandera pas de connaître à fond tout ce qui peut répondre aux programmes de 3e, 4e et 5e années. En disant qu'elles doivent en posséder « une connaissance élémentaire », on entend qu'elles doivent en avoir gardé ce qui en reste à une bonne élève qui a suivi régulièrement son cours d'études secondaires; et cela, bien plutôt sous la forme d'idées assimilées et se présentant d'elles-mêmes à propos des lectures, des observations ou des conversations ultérieures, que sous la forme de souvenirs analogues à une leçon apprise, et qu'on retrouve dans sa mémoire quand on les y cherche comme dans un recueil de documents. On n'a donc pas voulu engager les candidates à faire, pour leur préparation à l'École de Sèvres, une revision complète et point par point de leurs cours antérieurs, mais plutôt à en chercher des applications qui leur fassent mieux comprendre ce qu'elles en ont retenu; et c'est dans cet esprit qu'on leur a indiqué un certain nombre d'ouvrages qui peuvent servir à ces applications.

SUR L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE
en Mathématiques Élémentaires

Il faudrait ignorer ce que sont les élèves, et ce qu'ils deviennent en présence d'un examinateur, pour mettre sur le compte des professeurs les lacunes de leurs connaissances, et surtout les erreurs, souvent les sottises qu'ils débitent. Cependant on doit pouvoir juger un enseignement par ses résultats, comme on connaît l'arbre à son fruit. Les examens de Saint-Cyr ont fait défiler devant moi, trois années de suite, un assez grand nombre de candidats pour que je sois en droit de formuler une opinion, fondée sur des constatations réitérées et toujours concordantes. Mes collègues de l'enseignement secondaire se tromperaient fort s'ils voyaient dans ces notes la moindre intention désobligeante de critique ou de blâme. J'ai longuement hésité avant de prendre l'attitude antipathique du donneur de conseils. Je pense d'ailleurs les rassurer pleinement en déclarant que nul n'a un plus vif sentiment que moi de la difficulté de leur tâche, et que, pendant ma longue carrière de professeur de lycée, je ne crois pas avoir fait mieux que la plupart d'entre eux, ni aussi bien que quelques-uns.

Le cours de philosophie est plus difficile à faire en Mathématiques Élémentaires qu'en Philosophie, à cause précisément des limites restreintes qui lui sont imposées. En un temps si court, les élèves ne subissent que superficiellement l'action du professeur. Le programme si sommaire, si peu explicite, n'indique pas le caractère de l'enseignement. Il serait plus facile de le critiquer que de le refaire. On peut se demander pourquoi il mentionne une question aussi spéciale que les rapports de la sociologie et de l'histoire, alors qu'il est muet sur beaucoup d'autres questions plus importantes. Autant aurait-il valu ne rien spécifier du tout, et écrire simplement : « Notions de Logique — Notions de morale ». A tout prendre, il vaut mieux que le programme laisse au professeur le soin d'établir l'esprit et l'ordonnance de son cours, de choisir les questions qu'il traitera et celles qu'il évitera, en tenant compte du temps dont il dispose, de la préparation

antérieure et de la destination des élèves à qui il s'adresse.

En général, les élèves de la classe de mathématiques élémentaires ne sont ni préparés ni destinés à devenir à aucun degré des philosophes. Les Saint-Cyriens, en particulier, seront avant tout, et demeureront toute leur vie, des hommes d'action. Ils ont plus besoin de sens pratique que de théories systématiquement liées. Développer en eux l'esprit de système serait inutile et peut-être fâcheux : ils ne le pousseraient jamais assez loin pour en tirer profit. Le programme est limité à la Logique et à la Morale ; cette limitation serait facilement illusoire, car nous savons tous que les questions les plus élémentaires de logique et de morale font surgir tout naturellement les problèmes les plus redoutables de la psychologie, de la philosophie générale, de la métaphysique. En les abordant, le professeur s'exposerait à n'être pas suivi, à donner un enseignement qui ne pénétrerait pas, à ne laisser dans les esprits que des idées vagues et souvent des idées fausses. Tout ce qui est d'ordre purement spéculatif, tout ce qui n'a qu'un rapport trop lointain avec la vie pratique, tout ce qui n'a qu'un intérêt historique et de tradition, comme aussi tout ce qui est trop abstrait, trop peu maniable pour des intelligences non exercées, devra être systématiquement écarté. Par exemple, le professeur n'essaiera pas de relier les principes de la logique à une théorie de la connaissance, ni les principes de la morale à une conception générale de l'Univers, à la place et à la fonction de l'homme dans la nature.

Il ne faut pourtant pas que l'enseignement philosophique devienne anti-philosophique à force d'être terre à terre et dépourvu de vues générales ; il ne faut pas escamoter les difficultés ni se contenter de solutions simplistes. Le professeur y parviendra en prenant un point d'appui, pour la Logique, sur l'enseignement scientifique assez étendu que les élèves reçoivent d'autre part, pour la Morale, sur la vie réelle, telle que peut la connaître ou se la représenter un jeune homme de 18 ans.

Ainsi l'étude des méthodes scientifiques devra toujours se faire sur des exemples positifs. Ces exemples seront choisis dans les sciences et les parties des sciences *que les élèves ont étudiées*. Beaucoup de professeurs, ayant relu avant la classe les chapitres de Stuart Mill sur « les Quatre méthodes de la

recherche expérimentale », se servent tout simplement des exemples de Stuart Mill; mais les élèves ne connaissent pas d'ordinaire la théorie de la rosée du Dr Wells, la correction d'Arago aux calculs de la vitesse du son, les expériences de Brown Séquard sur la rigidité cadavérique et la putréfaction, etc. Il est bien préférable de prendre des exemples dans les parties déjà traitées des programmes de physique et d'histoire naturelle. Rien n'est plus facile : on n'a que l'embarras du choix. Il suffit pour cela que le professeur de philosophie ne perde jamais contact avec les enseignements scientifiques parallèles. Echanger parfois quelques mots avec les professeurs de sciences, entrouvrir de temps à autre quelques cahiers d'élèves font partie de sa tâche professionnelle.

En morale, quelques professeurs discutent des cas de conscience imaginaires, exceptionnels, paradoxaux, ou même tout à fait irréalisables. Pourquoi ne pas chercher des exemples concrets dans la vie réelle la plus courante, dans ces problèmes de conscience qui se posent à chaque homme et presque à chaque heure de sa vie ? L'enseignement moral doit rester très près de la conscience de l'élève, l'émouvoir, et, au besoin, la troubler, pour mieux l'éclaircir ensuite. J'ai trouvé des candidats à Saint-Cyr qui, sans y être provoqués, me parlaient d'Aristippe de Cyrène, d'Épicure et de Zénon. Pour des élèves qui ne savent pas d'histoire de la philosophie et presque pas d'histoire grecque, ces noms-là ne se situent pas dans le temps à cinq ou six siècles près. Et savons-nous nous-mêmes ce qu'était au juste la morale d'Aristippe de Cyrène ? Notre morale moderne a-t-elle quelque chose d'important à lui emprunter ? Ou la rencontrons nous sur notre chemin, et sommes-nous obligés de la réfuter pour passer outre ?

Toute la difficulté de l'enseignement philosophique est d'amener des élèves qui sont jeunes et n'ont point de penchant pour la spéculation à concevoir quelques idées générales et à formuler quelques raisonnements abstraits. On n'y réussira pas si on les transporte d'emblée dans un monde d'abstractions qui leur semblera complètement étranger à celui dans lequel ils vivent. Au contraire, les idées générales seront aisément acceptées si elles se dégagent presque spontanément de notions familières et de faits soigneusement étudiés.

De l'étroit et vague programme, j'ai dû tirer un nombre

aussi grand que possible de questions d'examen, en évitant toutes celles qui, trop spéciales, trop abstraites ou trop difficiles, peuvent légitimement avoir été négligées par le professeur. Un certain nombre d'entre elles ont pris au dépourvu tous les candidats qui les ont tirées; l'enseignement qu'ils avaient reçu ne leur fournissait aucun moyen d'y répondre Quand la question était embarrassante par sa généralité, le candidat ne sachant par quel côté l'aborder, j'avais soin de la spécialiser et de la concrétiser. Oh! j'ai pratiqué la maïeutique. Aucune dystocie ne m'a rebuté; j'ai rencontré des présentations singulièrement anormales, et mis au monde nombre de fétus qui n'étaient pas à terme. Mais le plus habile accoucheur ne saurait faire naître un enfant qui n'a jamais été conçu. Cependant, en aidant un peu le candidat, je l'amenais souvent à trouver, séance tenante, par ses propres réflexions, les réponses qu'on ne lui avait pas enseignées. J'en conclus que mes questions ne dépassaient pas le niveau de l'enseignement philosophique en Mathématiques Élémentaires.

N'est-il pas regrettable qu'aucun candidat n'ait pu répondre à cette question : « Qu'est-ce que la Raison? » Si élémentaire que soit un cours de logique, le professeur peut — et, à mon avis, doit — montrer au moins que, pour qu'il y ait une vérité, il faut qu'il y ait quelque chose de commun à tous les esprits. On ne discute pas des goûts, qui sont subjectifs et variables, ni des impressions individuelles, ni des croyances de sentiment, mais on discute toute pensée qui se donne comme impersonnelle et communicable. Nous ne sommes pas certains d'éprouver les mêmes sensations en présence des mêmes objets, mais nous sommes certains que tout ce qui est rapport de nombre, de grandeur, de figure, de mouvement et de temps peut être identiquement conçu par des esprits quelconques. On tirera de là la notion de l'objectivité de la science. On y trouvera aussi la raison profonde pour laquelle toute science tend à prendre la forme mathématique et mécaniste. Voilà des notions importantes, faciles à exposer, facilement saisies par des élèves de sciences, et je ne conçois guère qu'un cours de logique puisse les omettre. Maintenant, pas un mot, je le veux bien, de l'origine empirique, nativiste ou transcendentale des principes rationnels; pas d'idées innées, ni de catégories de l'entendement pur, ni d'associations

inséparables ; pas de subjectivisme, de criticisme, d'empirisme ou d'empirio-criticisme. Tout ceci n'intéresse que les philosophes.

Aucun candidat n'a pu me dire que la marque à laquelle on reconnait qu'on s'est trompé est invariablement la contradiction. Qu'il s'agisse d'une erreur de calcul, de raisonnement, d'observation ou d'appréciation, l'erreur se révèle toujours par le fait d'affirmer et de nier la même chose. On peut aisément partir de là pour faire voir ce que c'est que la cohérence logique, et par suite, ce que c'est qu'un raisonnement et une preuve. Un candidat à Saint-Cyr doit pouvoir me dire qu'entre un principe et une conséquence il y a cette relation que la négation de la conséquence serait une négation implicite du principe. J'accorde qu'on doit écarter, par exemple, le problème psychologico-métaphysique des conditions de possibilité de l'erreur, si elle est positive ou négative, son rapport avec le libre arbitre, etc. Ne parlez pas des idées inadéquates et ne faites pas lire la thèse de M. Brochard, soit. Mais je me demande comment on peut s'y prendre pour faire un cours de logique sans parler ni de l'erreur, ni du principe de contradiction, ni de la cohérence, ni de la preuve !

Je signale en passant la confusion qui nait de deux sens du mot *certitude*. On dit objectivement : Ceci est certain, et subjectivement : Je suis certain de ceci. Quelques observations très simples sur ce point sont nécessaires.

Je ne crois pas non plus qu'on puisse éviter la question de la fausse évidence : Comment l'évidence peut-elle être le signe de la vérité, alors que le faux a dû paraître évident à celui qui se trompe? On n'épuisera certes pas la discussion du scepticisme. C'est au professeur à juger à quel moment il convient de s'arrêter.

Voilà, en somme, un certain nombre d'idées dominantes, indispensables à tout cours de logique : raison, vérité, erreur, certitude, évidence, raisonnement, preuve, qui demandent à être éclaircies, précisées et systématisées. Sans doute ces mots ont un sens pour les élèves comme pour tout le monde, et leur embarras vient de la difficulté d'en formuler des définitions abstraites et générales. C'est le rôle du professeur de leur fournir ces formules, de les expliquer, de les justifier et de les relier les unes aux autres. Il m'a semblé que la diffi-

culté d'obtenir des réponses n'était pas toujours imputable aux seuls candidats; ces formules devaient être absentes de leurs cours, ou y être noyées, ne pas s'en dégager avec une netteté et un relief assez frappants.

Des traditions fâcheuses règnent dans l'enseignement de la Logique. Les diverses parties du cours sont empruntées à des philosophies très différentes et simplement juxtaposées, presque sans effort de coordination. La théorie de la déduction vient d'Aristote, comme si Descartes n'avait pas existé; celle de l'induction est faite de trois morceaux dont l'origine remonte à Bacon, à Stuart Mill et à M. Lachelier, et c'est à peine si l'on aperçoit que ce sont trois théories du même raisonnement. Quelques idées sont empruntées à M. Poincaré; la leçon sur la critique du témoignage provient de l'historien Daunou. Bref un cours de Logique est généralement un modèle d'incohérence, lors même qu'avec Stuart Mill, il définit la Logique la théorie de la cohérence.

Le seul essai de coordination que l'on y rencontre est la distinction et l'opposition des deux raisonnements, inductif et déductif. On dit communément que « l'induction va du particulier au général, tandis que la déduction va du général au particulier ». Mais cela est manifestement faux. Si la déduction va du général au particulier, les sciences déductives, les mathématiques doivent aller du général au particulier; leur raisonnement ne peut jamais être un instrument de généralisation. Or il suffit d'ouvrir n'importe quel manuel de mathématiques pour voir que le raisonnement y procède constamment du spécial au général. L'algèbre est plus générale que l'arithmétique, la géométrie supérieure plus que la géométrie élémentaire. Et dans le détail, l'enchaînement des démonstrations se fait constamment du cas spécial au cas général. On passe de la multiplication d'un nombre entier d'un seul chiffre par un nombre entier d'un seul chiffre, à celle d'un nombre entier quelconque par un nombre entier d'un seul chiffre, puis à celle d'un nombre entier quelconque par un nombre entier quelconque; on étend la théorie au cas où le multiplicande est une fraction, puis au cas où les deux facteurs sont des fractions; enfin au cas où les deux facteurs n'ayant pas de commune mesure, l'un d'eux ne peut être exprimé par aucun nombre, ni entier ni fractionnaire. On

s'appuie sur le théorème relatif à la somme des angles d'un triangle pour démontrer le théorème relatif à la somme des angles d'un polygone quelconque, sur les propriétés du cercle pour démontrer celles des sections coniques, etc. Le mathématicien procède constamment par généralisations successives, et le raisonnement qui généralise ainsi est pourtant un raisonnement déductif.

Un jour que je faisais cette remarque à un ami, il me répondit : « Vous êtes le premier, et jusqu'à présent le seul qui ayez dit ces choses[1]. Vous n'avez pas le droit de vous étonner que vos idées personnelles n'aient pas immédiatement pénétré tout l'enseignement. » — Mais cela n'est pas vrai. Ce n'est pas moi, qui ai montré que le syllogisme ne rend pas compte de la démonstration mathématique, c'est Descartes. C'est Descartes qui a substitué une nouvelle méthode et une nouvelle logique à la méthode et à la logique scolastiques. Quand il dit, dans sa troisième règle, qu'il faut procéder par degrés du simple au composé, du facile au difficile, ne pas chercher à s'élancer d'un bond au faite de l'édifice en négligeant l'escalier, il veut dire qu'il faut procéder, à l'exemple des mathématiciens, du spécial au général; c'est ce que montrent clairement les *Regulae*, notamment dans le passage où il prend pour exemple l'insertion d'une, de deux et de trois moyennes proportionnelles entre deux extrêmes.

La vraie différence entre la déduction et l'induction est la suivante. Dans le raisonnement déductif une propriété est liée à une ou plusieurs autres propriétés par une nécessité logique aperçue par l'esprit; dans le raisonnement inductif la preuve de la liaison d'une propriété à une ou plusieurs autres est fournie par la constatation d'un fait, mais l'esprit n'en aperçoit pas la nécessité. Ainsi toutes les propriétés du triangle se déduisent de l'une d'entre elles qu'on choisit pour le définir, sans qu'il soit jamais besoin d'effectuer une mesure expérimentale; il apparaît impossible qu'une figure qui est un polygone de trois côtés n'ait pas toutes les autres propriétés du triangle. Mais c'est une expérience qui prouve que les corps s'attirent en raison directe du produit de leurs masses et en raison inverse du carré de leur distance. Il ne

1. Le livre de Poincaré, *Science et Hypothèse*, n'était pas encore publié.

paraît nullement inconcevable que les corps s'attirent selon toute autre loi, ou même qu'ils ne s'attirent pas du tout, mais l'observation des faits prouve qu'il en est ainsi. Le syllogisme est une *espèce* de déduction; il concerne le cas où les propriétés se tirent les unes des autres parce qu'elles sont *contenues* les unes dans les autres; par exemple un individu (ou une espèce) contenu dans un genre a les propriétés du genre (1re figure); un individu (ou une espèce) qui n'a pas telle propriété du genre n'est pas contenu dans le genre (2e figure). Dans le raisonnement mathématique, les propriétés se déduisent parce qu'elles sont *liées* les unes aux autres; mais la liaison logique ne se ramène pas dans tous les cas à ces rapports d'inclusion et d'exclusion qui font tout le mécanisme du syllogisme. Le syllogisme suppose avant lui des classifications et des lois : son usage — aussi bien en mathématiques que dans les autres sciences — est uniquement de faire aux objets que l'on considère l'application des connaissances acquises antérieurement par d'autres voies [1]. Quand on a remarqué qu'un cercle est une ellipse dont les deux foyers se confondent, on peut, par syllogisme, appliquer au cercle toutes les propriétés de l'ellipse; mais ce n'est pas ainsi qu'on démontre les propriétés du cercle. Il faut en finir, et ne plus enseigner à des élèves de mathématiques une théorie de la démonstration que le premier venu d'entre eux peut aussitôt démentir en ouvrant à n'importe quelle page son livre de géométrie ou d'algèbre. Je suis de ceux qui pensent que la théorie du syllogisme est fort utile à connaître. Je déplore qu'*en Philosophie* elle soit ordinairement si abrégée, si tronquée; car l'étude n'en est profitable que si on l'approfondit. *En Philosophie*, on devrait y consacrer le temps nécessaire, ne pas craindre de rompre les élèves, par des exercices appropriés, à la mise en forme des raisonnements, au discernement des figures et des modes, à la conversion des propositions, à la réduction des propositions modales. En Mathématiques Élémentaires, il faut se résigner à en faire le sacrifice. Si quelques professeurs jugent à propos d'y consacrer une ou deux leçons, je les prie de considérer

1. C'est sans doute ce que Descartes exprime, assez imparfaitement d'ailleurs, en disant « qu'il sert plutôt à démontrer à autrui les choses qu'on sait qu'à les apprendre ».

qu'ils n'auront rien gagné tant qu'ils n'auront pas amené leurs élèves à bien saisir que les trois termes du syllogisme désignent un *sujet*, un *genre*, et un *caractère*, que le moyen terme est un genre dans la première figure, un caractère dans la seconde, un sujet dans la troisième, et que dans la troisième figure le grand et le petit terme désignent l'un et l'autre des caractères. Si l'on ne va pas au moins jusque-là, on n'a compris ni le sens ni la valeur du raisonnement syllogistique; on a perdu son temps et sa peine à un puéril casse-tête chinois, à un vain travail de marqueterie abstraite.

La logique inductive est présentée généralement sous la forme de trois pièces juxtaposées, empruntées à Bacon, à Stuart Mill et à M. Lachelier. Pourquoi parler des *tables* de Bacon, puisque les « quatre méthodes » de Stuart Mill les ont remplacées? Il y a lieu d'emprunter à Bacon une multitude de remarques de détail, de comparaisons heureuses, d'expressions célèbres, qui s'insèreront comme d'elles-mêmes à peu près partout, mais non pas la substance d'une ou de plusieurs leçons. Je dois signaler que chaque fois que je l'ai essayé, j'ai pu faire dire aux candidats à Saint-Cyr que la démonstration des lois résulte de l'observation réitérée de faits *identiques* et de la répétition fréquente des *mêmes* expériences. Sans doute aucun professeur n'enseigne des erreurs aussi grossières; mais il ne suffit pas de ne pas enseigner l'erreur; il faut la prévenir ou la déloger. Une seconde expérience ne nous apprend rien de plus que la première si elle lui est identique. Toute généralisation résulte de la comparaison de faits *différents*. Les quatre méthodes de Stuart Mill ne sont pas autre chose que les quatre manières de procéder à la comparaison des faits pour en dégager des lois.

Ces méthodes de Stuart Mill sont souvent bien mal comprises. On fera bien de renoncer au texte que l'auteur a donné de ses quatre canons. Il est trop abstrait et trop compliqué; les élèves l'estropient toujours. A rejeter également l'énoncé au moyen des lettres : un phénomène A, accompagné des circonstances a b c d, etc. Je propose les formules suivantes :

La méthode inductive a pour but de découvrir une Loi, c'est-à-dire un rapport constant entre deux termes. De ces deux termes l'un est connu, l'autre est l'objet de la recherche.

(Le terme cherché peut d'ailleurs être aussi bien le conséquent que l'antécédent, l'effet que la cause.)

1. La méthode de concordance consiste à comparer plusieurs cas, aussi nombreux et surtout aussi différents que possible, concordant tous par la présence du terme connu. Ils doivent nécessairement concorder aussi par la présence du terme qui lui est invariablement lié. On le découvrira d'autant plus *aisément* que les cas comparés sont plus différents.

2. La méthode de différence consiste à comparer *deux* cas, aussi semblables que possible, mais dont l'un présente, l'autre ne présente pas le terme connu; ils doivent nécessairement différer aussi par la présence et l'absence du terme cherché. On le découvrira d'autant plus *sûrement* que les deux cas comparés sont plus exactement semblables.

3. La méthode des variations concomitantes consiste à comparer des cas où le terme connu présente des différences ou des variations de *quantité*, les autres circonstances restant autant que possible identiques et fixes. Le terme cherché se reconnaît à ce qu'il présente des différences ou des variations de quantité corrélatives de celles du terme connu.

4. La méthode des résidus consiste à découvrir une différence entre les effets prévus et calculés de l'antécédent et le conséquent réellement observé. Il en résulte que l'antécédent doit contenir quelque circonstance dont les prévisions et les calculs n'ont pas tenu compte. La méthode des résidus se borne souvent à donner ce résultat négatif. Mais si les effets prévus et calculés de quelque circonstance hypothétique se trouvent concorder exactement avec le résidu inexpliqué, cette concordance pourra être considérée comme une preuve de la présence, ou comme une présomption plus ou moins fondée en faveur de la présence de cette circonstance.

Ces méthodes donnent lieu à d'importantes remarques sur lesquelles je n'ai pas à insister. Par exemple, dans la méthode de concordance, le terme cherché contient la totalité des conditions du terme connu (si c'est la cause qu'on cherche); la méthode est donc impropre à en faire l'analyse. — Dans la méthode de différence le terme cherché est l'une des conditions du terme connu; c'est donc proprement une méthode d'analyse. — Dans la méthode des variations, le terme cherché n'est pas nécessairement propor-

tionnel, ni inversement proportionnel au terme connu. Les deux termes sont *fonction* l'un de l'autre, etc.

Il est bon de remarquer que, dans toute recherche expérimentale, la comparaison des faits, et par conséquent le raisonnement inductif intervient au moins deux fois consécutives, la première fois sous la forme d'une induction imparfaite, *l'analogie*, dont le résultat est une hypothèse, la seconde fois sous la forme d'une induction rigoureuse qui est la vérification de l'hypothèse. Ou plutôt le raisonnement inductif est l'ensemble de ces deux opérations successives : analogie qui donne l'hypothèse, vérification qui démontre la loi. Toute hypothèse contient au moins deux propositions; car si une seule hypothèse était possible, ce ne serait pas une hypothèse mais une vérité nécessaire. L'hypothèse est vérifiée quand elle est la seule hypothèse possible. La vérification d'une hypothèse n'est donc pas fournie par un fait *qui lui est conforme*, mais par un fait qui exclut toutes les autres hypothèses possibles, c'est-à-dire par un fait qui ne se produirait pas si l'hypothèse n'était pas vraie. Il importe donc à la rigueur du raisonnement inductif que le nombre des hypothèses possibles soit défini. Si je fais cette remarque c'est qu'aucun candidat à Saint-Cyr n'a pu m'expliquer convenablement ce que c'est que la vérification d'une hypothèse.

Le fait décisif, *l'expérience cruciale* qui démontre une hypothèse en excluant toutes les autres, répond à des conditions si définies que l'on peut rarement espérer de le rencontrer parmi les manifestations spontanées de la nature : le savant est, le plus souvent, dans la nécessité de le provoquer par artifice. Mais la production artificielle du phénomène n'intervient à aucun titre dans le mécanisme du raisonnement inductif. C'est pourquoi l'astronomie, où la provocation des faits est impossible, la médecine où elle est souvent interdite, font néanmoins usage de raisonnements absolument identiques à ceux des recherches de laboratoire. Claude Bernard a mis cette vérité en pleine lumière.

Pour beaucoup d'élèves, une fois l'expérience terminée et l'hypothèse vérifiée, il reste encore une opération à faire : la généralisation de l'expérience, le passage du fait à la loi, en un mot l'induction. On n'a pas compris qu'elle était faite, que le passage du particulier au général se place dans le raison-

nement analogique, que l'hypothèse, c'est la loi hypothétique, que la loi c'est l'hypothèse vérifiée. Cela tient sans doute à ce que le professeur a fait successivement une leçon sur la méthode expérimentale et une leçon sur l'induction. Il doit être explicitement déclaré que la leçon sur l'induction n'a pas pour but de décrire un nouveau raisonnement, mais de mettre en évidence le principe sur lequel repose le raisonnement expérimental : le postulat du déterminisme.

Cette leçon me paraît inévitable, mais on jugera sans doute qu'il y a lieu d'en exclure toute discussion métaphysique : le déterminisme est-il une loi de la pensée ou une loi de la nature, etc. L'important est de bien faire comprendre le sens scientifique et positif du mot *cause*, de montrer au prix de quels efforts la science s'est affranchie des vertus occultes et des puissances naturelles, de l'idée d'une génération mystérieuse des phénomènes les uns par les autres, de l'idée plus mystérieuse encore d'une génération des phénomènes par une réalité agissante sous-phénoménale. Quand on s'adresse à des élèves qui ont des notions de mécanique rationnelle, il serait bon de leur faire voir comment la science s'est vue dans l'obligation d'admettre l'idée de *force*, et en quel sens elle y a réussi. Mais je sais combien cette question est épineuse : elle n'est pas au-dessus de la portée des élèves de mathématiques, mais elle est peut-être au-dessus de la compétence de bien des philosophes à préparation scientifique rudimentaire.

Je n'ai jamais rencontré un candidat qui connût seulement le sens du mot *cause finale*. Plusieurs, cherchant à inventer ce qu'ils ignoraient, m'ont donné une sorte de définition de la *cause première*. Chaque fois que la question s'est présentée, j'ai dû la remplacer par une autre, et j'ai fini par l'éliminer tout à fait. Cette lacune est grave. Il faut au moins, dans un cours de logique, faire connaître le sens du mot, montrer qu'il n'y a aucune apparence sérieuse de finalité dans le monde inorganique, que, par contre, l'idée de finalité est difficile à exclure de la biologie, qu'une finalité théologique est extrascientifique, et même antiscientifique, au moins à titre d'hypothèse invérifiable ; je ne demande pas qu'on fasse passer dans l'enseignement ce que j'ai écrit là-dessus, mais qu'on signale au moins la question, en s'abstenant, si l'on veut, de conclure.

Une dernière remarque, relative à la critique des témoignages. Il est bon de faire observer qu'il n'y a là aucune forme nouvelle de raisonnement. L'interprétation d'un témoignage est soumise aux mêmes règles que l'interprétation d'un fait naturel quelconque. Un témoignage est digne de foi quand la seule hypothèse qui puisse expliquer son existence est la vérité du fait témoigné.

Je dirai peu de chose de l'enseignement de la Morale. La plus complète anarchie y règne en ce moment. Il ne faut pas s'en plaindre : c'est le symptôme d'un heureux renouvellement.

Je n'ai rien à dire contre ceux qui trouvent sage de s'en tenir à la tradition d'une morale rationaliste plus ou moins kantienne. Il y a beaucoup à retenir de la morale de Kant, même pour une morale utilitaire, ou évolutionniste, ou sociologique, ou esthétique. Quelque importance que l'on attache à la variabilité des principes moraux selon les temps, les lieux et les milieux, je ne pense pas qu'on puisse jamais définir la *justice* plus exactement ni plus clairement que par son caractère d'universalité, par la possibilité d'ériger une *maxime* en *loi*. La formule de Kant se détache d'ailleurs très facilement du reste du système. Je ferai seulement remarquer que la conception kantienne de l'obligation et de la responsabilité suppose la liberté. Certains professeurs ne semblent pas s'être fait scrupule de poser le déterminisme comme postulat de la science inductive, et le libre-arbitre comme postulat de la morale, et le hasard a parfois rendu la contradiction assez réjouissante quand le même candidat formulait le premier postulat pour répondre à une question de logique, et aussitôt après le second pour répondre à une question de morale. Je ne conseille pas de s'en tenir au parti de Kant, qui fait régner le déterminisme dans l'ordre des phénomènes, et relègue la liberté dans le monde des noumènes, d'abord parce que ce n'est pas une solution, ensuite parce que de telles spéculations ne conviennent pas au cours de mathématiques élémentaires. Mais il faut s'arranger à tout prix de façon à faire disparaître une incohérence aussi choquante.

Pour le détail de la morale pratique, je ne veux attirer l'attention de mes collègues que sur un point. L'idée de patrie est l'une de celles qu'il faut étudier avec le plus de soin,

d'abord parce qu'il s'agit de Saint-Cyriens, ensuite à cause des récentes controverses. La plupart des hommes politiques qui ont répudié avec éclat les doctrines antipatriotiques, ont parlé « d'élever au-dessus de toute discussion la Patrie et la République », comme s'il pouvait encore y avoir des dogmes intangibles et des régions interdites à la critique ! Avec infiniment plus de raison, M. Clémenceau déclarait naguère en plein parlement « qu'on peut discuter toutes les idées, celle de patrie comme les autres ». Si elle n'était pas défendable, il faudrait l'abandonner. On ne résout aucun conflit en proclamant que « la question ne sera pas posée ». Posons-la, au contraire, et scrutons-la jusqu'au fond, afin de n'y laisser ni obscurité ni équivoque.

Beaucoup de professeurs font, avec raison, de larges emprunts à la belle conférence donnée par Renan dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, le 11 mars 1882, sous ce titre : « Qu'est-ce qu'une Nation ? ». Renan y a exprimé en termes inoubliables qu'une nation ne doit pas être confondue avec le sol qu'elle habite, qu'elle n'est constituée ni par la communauté de la race ni par celle de la langue. Préoccupé de faire justice de certaines théories d'Outre-Rhin, il a admirablement montré ce que la patrie n'est pas, il n'a pas dit avec autant de précision ni de profondeur ce qu'elle est. Ses habitudes d'historien lui ont fait attribuer trop d'importance aux traditions. Nous ne sommes pas liés par notre passé. La servitude de l'histoire est aussi inacceptable que celle de la race. Nous n'avons aucune obligation de faire ce que nos pères ont fait ; ils nous ont laissé autant de fautes à réparer que d'exemples à suivre. Jetons un regard de curiosité sur l'évolution qui nous a faits ce que nous sommes ; mais songeons que c'est aujourd'hui que notre action s'exerce et que par elle nous sommes responsables de demain. Rêver des temps nouveaux est aussi patriotique que de vouer une fidélité superstitieuse au culte de ce qui n'est plus. En rompant avec des traditions séculaires, notre Révolution alluma un enthousiasme national que la France monarchique n'avait jamais connu. Il n'est pas nécessaire qu'une patrie ait derrière elle un passé, mais il faut qu'elle ait un avenir devant elle. Du jour où les treize colonies de l'Amérique du Nord se trouvèrent d'accord pour se séparer de la métropole plutôt que de

subir l'*acte du timbre*, et le *bill du thé*, la patrie américaine était fondée. Elle n'avait d'autre passé que celui qu'elle répudiait.

La patrie a été mal dénommée. Ce n'est pas la terre de nos pères, c'est celle de nos fils. Elle regarde vers le berceau et non pas vers la tombe. Cet héritage des générations antérieures dont nous sommes un moment dépositaires, c'est aux générations prochaines que nous en devrons compte. Nous n'avons pas de devoirs envers le passé, auquel nous ne pouvons rien, nous en avons envers l'avenir, dont nous disposons. Le patriotisme, c'est le devoir et le souci d'assurer la demeure de nos enfants.

Qu'est-ce donc enfin que la patrie ?

Je répondrai hardiment d'un mot : la patrie, c'est la *Loi*.

Certes il s'en faut de beaucoup que Patrie et Loi éveillent en nous les mêmes idées et surtout les mêmes sentiments. La loi, froide et abstraite, ne s'adresse qu'à notre raison ; la patrie, âme vivante, parle d'abord à notre cœur. La loi nous protège et nous unit, elle est la justice, la sécurité, la liberté, la solidarité; mais nous ne songeons guère à la loi que pour la subir ou la craindre; derrière elle apparaissent la menace du gendarme et la sévérité du juge. La patrie, au contraire, n'évoque que d'émouvantes images : campagnes, coteaux, rivages, cités, moissons et richesses, paysages et monuments, et la musique de la langue maternelle, et dix siècles d'histoire, enthousiasmes triomphants, blessures mal cicatrisées, panthéon peuplé de gloires, douloureux martyrologes, héritages du passé, espérances d'avenir.

Et pourtant la patrie et la loi sont au fond un seul et même lien de solidarité. Quand nous sentons que ce lien nous enchaîne, nous l'appelons loi ; quand nous sentons qu'il nous unit, nous l'appelons patrie.

L'attachement au sol natal et l'amour de la patrie sont des sentiments non seulement distincts, mais antagonistes. Nos souvenirs d'enfance et de jeunesse nous sont chers et le deviennent davantage à mesure que nous vieillissons. La maison paternelle, le jardin où nous avons joué, l'école, la rue, le clocher, la rivière, les camarades aujourd'hui dispersés, tout cela nous tient liés par l'invisible réseau des habitudes et des images familières. Mais ces liens ne dépassent pas la

région où nos pas ont pu nous porter, où nos regards ont pu atteindre. L'éducation du sentiment patriotique est une réaction contre le particularisme; elle consiste à effacer les bornes de ce cercle étroit et à faire imaginer, par delà, des multitudes de frères inconnus. Il n'est pas aisé d'obtenir que la petite patrie s'absorbe ainsi dans la grande. La première est prochaine et directement perçue; la seconde est lointaine et ne se figure à la pensée que par une carte à signes conventionnels, et par une complication d'événements historiques dont la synthèse est difficile. Et, quand on a réussi à franchir l'horizon borné de la petite patrie, pourquoi s'arrêterait-on aux limites de la grande? Qu'est-ce qui unit entre eux les compatriotes? Qu'est-ce qui les distingue des étrangers? Ce ne sont ni des frontières soi-disant naturelles, ni des différences de race ou de langue. Cherchez tant qu'il vous plaira : vous ne trouverez pas autre chose que le fait et la volonté d'obéir à des lois communes.

Pour que des provinces hétérogènes, des cités rivales, des classes antagonistes et jalouses, des consciences divisées par des dissentiments religieux arrivent à se reconnaître une volonté commune qui ne soit ni factice, ni superficielle, ni transitoire, il faut un haut degré de culture et une concentration intense de la vie sociale. Tant que cette volonté commune fait défaut ou s'ignore, le pays n'est, comme l'ancienne Allemagne, qn'une mosaïque de principautés indépendantes, ou bien, comme l'ancienne Italie, il reste en proie aux discordes civiles, aux tyrannies locales et à la domination étrangère; à moins qu'une volonté individuelle, se substituant, comme un tuteur à son pupille, à la volonté nationale encore débile et vacillante, ne lui prête ce qui lui manque : l'unité et l'identité personnelles. L'ancien régime fut la *minorité* de la nation française. Quand le roi de France eut achevé son œuvre, il dut nécessairement disparaître : la Révolution n'a été que la liquidation du compte de tutelle.

La diversité des races et celle des langues, l'opposition des tempéraments et des caractères, l'antagonisme des intérêts, les querelles religieuses, le souvenir d'une origine historique différente, l'attachement à des traditions locales, rien de tout cela n'altère l'unité de la patrie, tant que subsiste la volonté de vivre sous les mêmes lois. Elle plane, intacte,

au-dessus des débats, des conflits, des discordes même, tant que les efforts des adversaires tendent à changer la loi commune, tout en voulant qu'il y ait toujours une loi commune. Au contraire, des divergences insignifiantes la mettent en péril dès qu'elles provoquent des tendances séparatistes, des velléités de sécession ou d'émigration en masse. D'assez légers dissentiments ont pu atteindre dans leur existence des nationalités faiblement unifiées, comme ceux qui ont séparé la Norvège de la Suède, la république de Panama de la Colombie. L'exode des Protestants français après la révocation de l'édit de Nantes, celui des Presbytériens anglais au XVIII[e] siècle, la Vendée et l'Émigration pendant la Révolution, la guerre de sécession aux États-Unis sont des exemples de conflits intérieurs qui mettent en péril l'existence ou l'intégrité de la patrie. Dans notre France démocratique d'aujourd'hui, en dépit de certaines boutades qu'il est impossible de prendre pour des théories, elle n'est même plus effleurée par nos plus ardentes batailles politiques. Quelle que soit l'importance des intérêts débattus, on a le sentiment d'un intérêt qui leur est supérieur, celui de la liberté de les débattre. A moins d'une contradiction dont il serait la première victime, le plus irréfléchi des révolutionnaires n'ira jamais jusqu'à mettre sérieusement en cause l'existence même de la société qu'il prétend réformer, ni de la loi qui assure la liberté de sa propagande.

C'est une erreur de croire qu'il y a conflit entre l'internationalisme et le patriotisme. Il y a des choses qui sont au-dessus de toutes les patries, celles qui ne peuvent pas ou ne doivent pas être du domaine de la Loi : la Vérité, la Justice et la Beauté, la Science, la Morale et l'Art.

Il appartient à chaque pays de doter plus ou moins richement ses instituts scientifiques et d'assurer la liberté de la pensée. Mais la science n'a pas de patrie. L'État n'a pas le droit de dogmatiser, et ne saurait le faire sans danger.

La morale présente de singulières variations selon le temps et le lieu ; mais ces variations répondent à des *civilisations*, non à des *nationalités* différentes. Il y a d'ailleurs deux parts à faire dans les préceptes moraux : les uns sont adaptés à des caractères spéciaux des sociétés humaines, et varient avec elles ; tels sont les préceptes qui régissent la famille et les transac-

tions; les autres, dont l'ensemble constitue cette justice qu'aucune rivière ne borne, ont leur origine dans la raison impersonnelle. Toutes les causes humanitaires sont internationales. Le législateur ne dispose pas de la justice; il doit s'y conformer; et comme elle est au-dessus de la loi, elle domine et dépasse la patrie.

L'art exprime souvent le génie d'une race: il dépend du ciel et du sol; il porte l'empreinte des mœurs et des croyances; mais rien de tout cela ne lui constitue une nationalité. Il n'a pas de frontières. Nulle loi, nul pouvoir ne saurait empêcher de reconnaître la beauté partout où elle se trouve. Y eut-il jamais rien de plus ridicule que les cabales soi-disant patriotiques contre Wagner et la musique allemande? C'est l'essence même de l'Art de nous communiquer ce qui nous était étranger, de faire pénétrer en nous l'âme d'autrui et de nous enrichir d'idées et d'émotions que nous ne saurions nous donner nous-mêmes.

Ce n'est pas tout. Les lois régissent des intérêts; elles organisent la sécurité; elles aménagent la vie sociale. Pourquoi des intérêts internationaux ne s'uniraient-ils pas aussi pour se protéger par des lois? Quand nous apercevons, par delà les frontières, d'autres hommes qui souffrent des mêmes maux, qui luttent pour les mêmes causes, qui aspirent au même idéal, le patriotisme ne nous interdit pas de leur tendre la main. L'internationale des travailleurs n'est pas plus antipatriotique qu'une religion, qui est internationale aussi. C'est une grande naïveté de croire que le patriotisme puisse entrer en ligne de compte dans les calculs d'un financier. Le besoin se fait constamment sentir d'internationaliser, ou d'unifier par des conventions, les monnaies, les systèmes de poids et mesures, les postes et télégraphes, les grandes voies de communication, terrestres et maritimes, les législations commerciales, celles qui règlent la propriété industrielle, littéraire et artistique, les législations pénales, même jusqu'à un certain point les législations civiles, enfin l'instrument de toutes les relations humaines : la langue. A côté des conventions diplomatiques et sous leur garantie, il est désirable qu'il existe de nombreuses associations internationales privées. Plus il y aura entre les peuples de ces liens difficiles à rompre, mieux la paix du monde sera assurée. Puisque la patrie, c'est la loi,

chaque fois qu'une relation internationale se régularise par une de ces conventions publiques ou privées qui sont de véritables lois, elle contribue à réaliser la PLUS GRANDE PATRIE, la patrie commune de toutes les nations civilisées. Que cette plus grande patrie puisse avoir un jour, elle aussi, sa constitution, son parlement, sa juridiction régulière et respectée, c'est la plus belle espérance du temps présent. Tout progrès des mœurs démocratiques nous y achemine, et, loin d'être absorbées, les patries nationales y trouveraient, avec la garantie de la paix, une nouvelle expression et la confirmation de leur autonomie.

Ainsi, dans les monarchies, la patrie, identifiée avec le souverain, est une loi qui, bien qu'autoritaire et despotique, ne laisse pas d'être en quelque façon protectrice ; dans les démocraties, la patrie, c'est la loi qu'un peuple se donne à lui-même; enfin, cette lointaine espérance d'une patrie internationale, c'est encore une loi, pour laquelle, à vrai dire, les hommes essaient aujourd'hui pour la première fois de constituer le législateur et la sanction.

Cette identité de la Patrie et de la Loi n'avait pas échappé aux anciens Grecs, qui avaient une idée si claire et un sentiment si profond des libertés civiques. Lorsque Socrate, injustement, mais légalement condamné à mort, repousse les projets d'évasion de ses riches amis, Criton, Simmias et Cébès, parce que son devoir de citoyen lui commande de subir sa peine, ce sont les *Lois* qui se dressent devant lui. La patrie n'est pas pour lui la voix du sang, ni le dialecte attique, ni l'Acropole avec les temples des dieux, ni le souvenir de Miltiade et de Thémistocle. Elle est tout simplement *la légalité*. Le devoir patriotique est uniquement d'obéir aux lois dont on a, une fois pour toutes, accepté la protection.

EDMOND GOBLOT,
Professeur à l'Université de Lyon.

LES TRAVAUX
DE LA COMMISSION EXTRA-PARLEMENTAIRE

Il me semble à première vue que cette Commission a plus d'un avantage sur les Commissions qui sont tout simplement parlementaires. Et d'abord elle a beaucoup travaillé. Constituée il y a un an, elle a tenu trente-six séances plénières, entendu toutes les doléances, étudié à fond les projets des intéressés et enfin, ce qu'on ne saurait trop signaler aux parlementaires, elle a mis sur pied un projet d'ensemble et débrouillé le chaos introduit par la Chambre elle-même dans la hiérarchie et dans les traitements du personnel.

Tous les ans, en effet, sans aucun souci de la logique, sans aucunes vues générales, la Chambre relevait au petit bonheur le traitement d'une catégorie de fonctionnaires sans s'inquiéter des répercussions que pouvaient avoir ses votes sur les catégories voisines. Et ainsi, par ces réformes décousues, fragmentaires, par ce système des petits paquets, les traitements s'enchevêtraient ou chevauchaient les uns sur les autres. On voyait les répétiteurs prendre le pas sur les professeurs de collège, ceux-ci dépasser les chargés de cours des lycées, ou encore les professeurs de deuxième ordre rejoindre ceux du premier ordre. Tous les relèvements partiels consentis pour dissiper ces confusions ne faisaient qu'augmenter le gâchis. Grâce à la Commission extra-parlementaire, l'enseignement secondaire, si la Chambre s'y prête, sera doté bientôt d'un statut organique qui pourra faire disparaître l'état de malaise et d'inquiétude où se trouve aujourd'hui le personnel. Ajoutons enfin que cette Commission extra-parlementaire n'a rien coûté au budget, que ses membres ont donné gratuitement leur temps et leurs peines et qu'en demandant à la Chambre un sacrifice pour un grand service public, on lui demande encore un peu moins que l'indemnité qu'elle s'est accordée à elle-même, comme don de joyeux avènement. La promotion de 6000 francs que se sont attribués les députés et les sénateurs représente pour le pays un supplément de charges

d'environ six millions. Il n'en faudrait pas tout à fait autant pour donner satisfaction au personnel de l'enseignement secondaire tout entier.

Voici en effet quels seraient les crédits à voter si toutes les propositions de la Commission extra-parlementaire recevaient un accueil favorable et du ministre qui propose, et du Parlement qui dispose :

Lycées.	2.921.400 fr.
Collèges	1.288.900 fr.
Cours secondaires de jeunes filles . .	943.047 fr.

Il convient d'ajouter à ces chiffres une somme de 204 000 fr. pour porter au taux de 400 fr. à Paris la rétribution des heures supplémentaires, et une autre somme de 512 000 fr. pour relever à 260 fr. la rétribution des mêmes heures en province. C'est, par conséquent, une somme totale de 5 869 928 fr. que réclame la Commission extra-parlementaire des libéralités du Parlement.

Aucune catégorie de fonctionnaires n'a été oubliée. Chaque ordre a pu librement apporter ses « cahiers ». Les demandes ont été réduites quand elles ont paru excessives ou de nature à troubler les règles de la proportionnalité, mais, en somme, du haut en bas de l'échelle, tous les fonctionnaires verraient leur situation améliorée par l'adoption de ces mesures. La Commission demande en effet :

32.500 fr.	pour relever	le traitement	des proviseurs.
29.700	—	—	censeurs.
16.900	—	—	délégués censeurs.
31.200	—	—	surveillants généraux.
897.000	—	—	professeurs agrégés.
298.800	—	—	chargés de cours.
179.140	—	—	prof. clas. élément[res].
248.000	—	—	professeurs de dessin.
87.800	—	—	prof[rs] de gymnastique.
732.660	—	—	répétiteurs.
40.800	—	—	maîtres primaires.

Dans les collèges de garçons les plus grosses dépenses sont occasionnées par le relèvement des traitements des professeurs de 1[er] et de 2[e] ordre. La Commission est d'avis, en effet, de consacrer :

638.800 fr.	à relever	le traitement	des professeurs de 1er	ordre.
215.200	—	—	—	2e ordre.
171.100	—	—	—	3e ordre.
45.200	—	—	maîtres primaires.	
115.200	—	—	professeurs de dessin.	
3000	—	—	principaux des collèges en régie.	
48.600	—	—	principaux à leur compte	

L'enseignement secondaire des jeunes filles n'a pas été oublié. Là aussi, la Commission a procédé à une revision générale de toutes les situations. Elle propose d'augmenter les traitements dans les proportions suivantes :

A Paris

12.300 fr.	pour les	directrices.
10.100	—	surveillantes générales.
290.400	—	professeurs agrégées.
192.300	—	chargées de cours.
40.000	—	professeurs de dessin.
153.900	—	maîtresses primaires.
21.900	—	chargées de cours (collèges).
74.500	—	répétitrices et surveillantes d'externat.

En province

21.000 fr.	pour les	directrices (lycées).
40.400	—	directrices (collèges).
61.750	—	Cours secondaires.

Inutile d'ajouter que, dans les lycées, toutes les dépenses sont supportées par l'Etat. Pour les collèges, on ne peut songer à imposer dès maintenant aux villes ces charges nouvelles. Elles se retrancheraient derrière l'esprit et la lettre de leurs traités qui n'expireront, je crois, qu'en 1910.

L'augmentation devra donc, au début, être entièrement supportée par l'Etat. Mais, au fur et à mesure que les traités avec les collèges arriveront à leur terme, les villes qui les renouvelleront devront supporter la moitié de l'augmentation des traitements de la sixième classe, dans toutes les catégories de fonctionnaires, et de l'indemnité due aux directrices.

A la dernière séance de la Commission où fut voté, à l'unanimité, le rapport de M. Faivre-Dupaigre, le ministre a déclaré qu'il examinerait toutes ces propositions avec le désir de réa-

liser les plus urgentes et, parmi elles, celles qui regardent l'avancement à l'ancienneté. « L'enseignement primaire a été pourvu, a-t-il ajouté, ou du moins il peut attendre encore, après les sacrifices considérables qui lui ont été récemment consentis. Tout l'effort du gouvernement et des Chambres doit se porter maintenant sur l'enseignement secondaire. »

En terminant, M. Briand a affirmé que le travail considérable de la Commission ne resterait pas lettre morte et qu'avec le concours du ministre des finances, sur lequel il croyait pouvoir compter, il serait en mesure d'incorporer en partie ces réformes dans le budget de 1909.

Le ministère n'a pas, en effet, l'intention de demander au Parlement un crédit *en bloc*, mais de répartir la dépense en plusieurs annuités comme on l'a fait récemment pour l'enseignement primaire. On commencerait naturellement par faire face aux nécessités les plus urgentes.

Entre les professeurs de dessin qui sont encore à 1400 fr., par exemple, et les proviseurs de lycées ou les directrices qui joignent à un traitement convenable le bénéfice du logement et les avantages qui en dérivent, le choix ne saurait être douteux. Il faut commencer par les professeurs de dessin. C'est par la base, c'est par l'amélioration du sort des petits qu'on devra entreprendre la réforme. Tout le monde est plus ou moins pressé et chacun prêchera naturellement pour son saint. Mais n'est-il pas honteux de voir encore figurer sur les budgets d'un grand service public des traitements inférieurs aux salaires des derniers manœuvres? Ce sont ces traitements de famine qui doivent les premiers disparaître.

Pour assurer la prospérité de l'enseignement secondaire, une condition s'impose, écrivait le rapporteur du budget : « Le recrutement facile du corps enseignant avec une large sélection à la base et une situation enviable pour l'avenir ». Or, la source du recrutement se tarit, la sélection devient plus difficile, peut-être parce que la situation n'est plus « enviable. » Le Parlement a su faire à temps les sacrifices nécessaires pour écarter « le péril primaire ». Il sait aujourd'hui ce qui lui reste à faire pour un ordre d'enseignement qui a été trop négligé jusqu'ici. — Aux mêmes maux, les mêmes remèdes.

André Balz.

Nécrologie

VICTOR BROCHARD

Victor Brochard est mort le 25 novembre dernier. Elève de l'Ecole normale supérieure en 1868, professeur de philosophie aux lycées de Pau, de Douai, de Nancy, puis, à Paris, au lycée Condorcet, maître de conférences à l'Ecole normale, professeur d'histoire de la philosophie ancienne à la Sorbonne, membre de l'Institut, Brochard occupait dans la philosophie française de notre temps, par son œuvre comme par ses fonctions, une place très considérable. Sa thèse française sur l'*Erreur* (1879), dans laquelle il défendait avec une grande vigueur dialectique et par de pénétrantes analyses psychologiques les théories néo-criticistes sur la certitude, l'avait signalé comme l'une des plus belles intelligences philosophiques de la jeune Université. Dans cette thèse même, les chapitres consacrés à Platon, à Descartes, à Spinoza, révélaient de remarquables qualités d'historien de la philosophie, largement confirmées en outre par sa thèse latine : *De assensione quid Stoici senserint*. Quelques années plus tard, un nouveau livre, *Les Sceptiques grecs* (1887), attestait que la France possédait un historien de la pensée antique qui pouvait supporter à son plus grand honneur, dans cet ordre d'études, la comparaison avec les savants étrangers. Tout concourait à faire de ce livre un chef-d'œuvre : la sûreté de l'érudition, la pénétration de l'exégèse, la critique des interprétations en cours, l'ampleur des vues, la sévérité classique de l'ordonnance, l'élégance discrète et la fermeté de la langue. D'autres travaux de lui, de moindre étendue, mais considérables encore par leur groupement et l'application continue d'une même méthode, parurent dans divers recueils; rappelons seulement la série d'articles qu'il donna à l'*Année philosophique* de M. Pillon, et dont plusieurs ont fixé ou renouvelé sur des points essentiels le sens de la philosophie platonicienne, ses articles sur *Protagoras et Démocrite* (1889) et sur la *Logique des Stoïciens* (1892) dans l'*Archiv für Geschichte der Philosophie*, ses études sur les arguments de Zénon d'Elée dans les *Comptes rendus de l'Académie des Sciences morales* (1888) et dans la *Revue de Métaphysique* (1893), ses articles

sur la *théorie du plaisir d'après Epicure* dans le *Journal des Savants* (1904), son article sur *l'éternité des âmes dans la philosophie de Spinoza* (*Revue de Métaphysique*, 1901). Dans tous ces travaux, c'était toujours, avec le même art de débrouiller les difficultés et d'atteindre à la signification souvent cachée des doctrines, la même fidélité aux textes, le même dédain de l'art de les solliciter, la même capacité judicieuse de les bien entendre, et par surcroît c'était, comme soutien de cet effort vers l'objectivité, un esprit philosophique toujours présent, qui se refusait à regarder les théories des philosophes comme des faits externes, désormais destitués de toute valeur et de toute fécondité spirituelles. La sagesse antique, visiblement, l'enchantait de plus en plus; c'est elle qui lui inspira ses articles si décidés de la *Revue philosophique* (1901 et 1902), dans lesquels il réclamait, par réaction contre la morale de Kant, le retour à la morale des anciens.

Il fut un admirable professeur; il le fut par la robuste précision de sa pensée, par l'étendue et la sûreté de ses connaissances, par l'aisance et l'éclat de sa parole, par le don de rester, même dans l'examen des problèmes les plus techniques, en communication avec son public. Aux questions qu'il étudiait devant cette foule d'auditeurs qui se pressaient à son cours il semblait conférer un intérêt d'actualité, sans rien sacrifier pourtant de la rigueur et de la minutie requises: c'était la vie intense de son intelligence qui se répandait sur les objets mêmes de sa curiosité. Quant aux étudiants, nul n'était plus propre à les diriger, c'est-à-dire à les encourager et à les corriger à la fois; il réagissait vigoureusement, avec une rudesse un peu voulue qui leur valait mieux que la modération d'un jugement banal, contre ce que leurs travaux pouvaient avoir de mal informé ou de mal agencé: il les voulait probes dans leurs recherches, simples et clairs dans l'expression de leurs idées. Eux sentaient bien du reste à quel point il ne consultait, jusque dans cette critique de leurs défauts, que son attachement passionné à leurs progrès et à leurs intérêts; ils le savaient tous, beaucoup par expérience, disposé à les soutenir et prompt à les servir. Plusieurs d'entre eux, et des meilleurs, en accourant de loin pour assister à ses obsèques, ont bien montré par quels liens solides d'affection et de reconnaissance ses élèves lui restaient attachés.

Il eût fallu bien peu de clairvoyance pour ne pas discerner à travers ses façons de dire brusques ou railleuses le cœur si parfaitement bon qu'il avait. Ceux qui ont eu le privilège d'être admis dans son amitié ne l'ont connue que loyale, généreuse, délicatement prévenante. Tout cela eût certes suffi pour mériter à Brochard la plus haute estime et les plus vives sympathies morales.

Le malheur a voulu que d'autres vertus de son caractère eussent l'occasion de se révéler et d'être mises singulièrement en relief. La maladie terrible qui, après s'être annoncée de bonne heure, a par un progrès fatal éteint ses yeux et paralysé ses membres rencontra en lui une énergie héroïque de volonté qui le fit jusqu'à la fin se tenir moralement debout, en pleine lucidité d'esprit. Ne négligeant rien de ses devoirs professionnels, faisant ses leçons et participant aux soutenances de thèses de doctorat avec une surprenante possession de ses forces intellectuelles, avec une provision de textes et de références qui, pour un homme incapable d'ouvrir et de voir lui-même les livres, tenait du prodige, gardant dans ses entretiens avec ses amis, parfois au milieu des plus atroces souffrances, tout son abandon, toute sa verve, toute sa bonne grâce, heureux que la destinée cruelle de sa vie lui eût cependant réservé une affection et un dévouement à la mesure de son infortune, il a donné dans l'épreuve un incomparable exemple de vaillance sans apprêt, de dignité simple et haute. Les paroles émouvantes prononcées sur sa tombe par MM. Luchaire, A. Croiset et Bayet ont justement rendu publique cette grandeur d'âme, dont l'image doit demeurer désormais inséparable de son œuvre de philosophe et en consommer le sens.

VICTOR DELBOS.

Bibliographie

LITTÉRATURE FRANÇAISE

Guide bibliographique de la littérature française de 1800 à 1906, par Hugo P. Thieme, professeur adjoint de français à l'Université de Michigan. Paris, H. Welter, 1907, in-8°.

M. H. P. Thieme a considérablement développé et amélioré l'esquisse qu'il avait donnée en 1897. On relèvera encore dans cet ouvrage des erreurs, des noms estropiés, des omissions ; mais une seconde édition fera disparaître ces taches. L'essentiel était que cet instrument existât. Il rendra de très grands services à tout le monde, mais surtout aux étrangers et aux travailleurs de province. Une des parties tout à fait neuves et originales est le dépouillement considérable des périodiques anglais et américains que M. Thieme nous apporte.

Ernest Lavisse. — Histoire de France depuis les origines jusqu'à la Révolution. Tome septième : I. *Louis XIV. La Fronde. Le Roi. Colbert*, 1643-1685 ; II. *Louis XIV. La Religion. Les Lettres et les Arts. La Guerre*, 1643-1685. Librairie Hachette, 1906, in-4°.

Je n'ai pas à juger en historien l'ouvrage de M. Lavisse. Littérairement il est d'une haute valeur, vivant, vigoureux, nerveux ; on est toujours tout près des faits, et leur assemblage fait saillir des idées. Une chose m'a frappé dans les extraits qui nous sont donnés des ordonnances du roi, des correspondances de Colbert et des intendants ; les idées de bonne administration, les maximes d'utilité publique, les désirs de réformes administratives et législatives que ce personnel de gouvernement exprime, sont souvent ce que l'on retrouvera chez les philosophes du XVIIIe siècle et en particulier chez Voltaire.

L'identité va souvent fort loin ; et l'on voit que l'opinion publique du XVIIIe siècle, par l'organe de ses représentants, ne fait sur bien des points que reprendre le programme que l'autorité absolue n'a pas su réaliser au siècle précédent. Mais ces réformes qui, exécutées par la royauté, n'eussent gêné que des privilèges, des habitudes et des friponneries sans remuer les fondements du régime, prirent une vertu révolutionnaire en se liant aux nouveautés de la pensée religieuse et philosophique et en devenant des revendications de l'esprit de liberté et d'égalité. M. Lavisse a montré souvent Louis XIV et Colbert préparant la Révolution par ce qu'ils faisaient ; ici, au contraire c'est par ce qu'ils ne réussissent pas à faire qu'ils y conduisent.

J'ai lu avec curiosité le chapitre des lettres. Il est puissamment systématisé : le mouvement littéraire est ramené à l'idée maîtresse du règne, l'autorité, la guerre au désordre, à la fantaisie, à la liberté. Il y a là, tout de même, quelque chose d'un peu artificiel. On ne sent pas l'esprit de Colbert dans la doctrine des grands artistes littéraires : il ne faut pas oublier (M. Lavisse l'a rappelé ailleurs) que Boileau n'a été d'abord pour

lui, et presque jusqu'à la veille de l'*Art poétique*, qu'un « particulier sans mission » qui « s'ingérait » de censurer des auteurs estimés et pensionnés. Pour Molière, Louis XIV lui fait produire surtout ce qu'il a fait de secondaire. De plus la discipline classique ne résulte pas de l'action de Louis XIV, elle s'est préparée en dehors de la royauté pendant la première partie du siècle, elle est un effet du même esprit général et des mêmes circonstances sociales qui firent Louis XIV si facilement absolu. Il y a ici coïncidence de deux effets d'une même cause plutôt que liaison de cause à effet. Louis XIV se trouva à point pour commander un mouvement qui allait s'opérer sans lui. Ce n'est pas dans la discipline classique, dans la soumission à l'antique et aux règles, que son influence personnelle et celle de son gouvernement apparaissent le mieux, c'est dans le développement des formes pompeuses et dans l'emploi décoratif de la littérature. Il faut remarquer aussi que si l'Académie française se fait la gardienne des règles, elle est loin de donner, comme l'Académie de peinture, dans le culte des anciens : les modernes y ont à peu près constamment le dessus. Mais tous ces détails ne pouvaient guère se marquer dans le raccourci auquel le plan de l'ouvrage obligeait. Les figures des grands écrivains sont modelées avec vigueur; en quelques mots, tous les traits de l'œuvre et de l'homme sont marqués. Il y a là plusieurs pages admirables. Çà et là je voudrais une retouche. Bossuet est plus « humain », moins « lointain » que ne le fait M. Lavisse ; Molière, moins « médiocre », j'entends par les sentiments que sa lecture inspire. En revanche, j'aime la décision avec laquelle l'historien se refuse à idéaliser, c'est-à-dire à falsifier la vie et le caractère des grands écrivains chez qui on nous a si longtemps enseigné à tout admirer. Il a renoncé résolument à nous donner le scandale de la vie de La Fontaine comme un épanouissement de la faculté poétique. Il a fait justice à l'art de Racine un peu durement : mais on a tant extravagué dans l'admiration en ces dernières années qu'il n'était pas mauvais que les lacunes et les limites de cet art exquis fussent strictement marquées.

L. V. Gofflot. — Le Théâtre au Collège du moyen âge à nos jours. Le cercle français de l'Université de Harvard. Préface de Jules Claretie. Paris, librairie Honoré Champion, 1907.

Ouvrage intéressant, quoique d'un caractère un peu indécis. Pour les travailleurs, ce sera confus et incomplet ; la chronologie est étrangement brouillée. Pour le grand public, ce ne sera pas assez dégagé ni léger. Le dernier chapitre, sur le théâtre français en Amérique, est fort curieux. Les appendices rendront un réel service : M. Gofflot nous y a donné une bibliographie du sujet (p. 257-284) et les répertoires des collèges de jésuites à Paris (Louis-le-Grand), à Pont-à-Mousson, à Lyon ; du collège de la Trinité, à Rouen ; du collège des Oratoriens, à Troyes ; et du cercle français de Harvard.

Postface à l'édition des Œuvres dramatiques de Tristan l'Hermite, dans les *Cahiers d'un Bibliophile* par **N. M. Bernardin,** docteur ès lettres, lauréat de l'Académie française, Paris. En la Maison des Poètes, 1907.

M. N. M. Bernardin a jadis consacré à Tristan une thèse considérable et qui contient à peu près tout ce que l'on peut savoir sur ce poète. Dans cette *postface*, il donne à sa thèse un petit et utile supplément : il y

mit « ce que depuis 1895, il a réuni de nouveau sur les œuvres de Tristan et sur les éditions de ses œuvres ».

J. Gaignet. — Le prétendu mariage de Bossuet. Étude critique. Paris, librairie Bloud et Cie, 1907, in-12.

Je ne crois pas plus que M. Gaignet que Bossuet ait été réellement marié. Je ne crois pas davantage qu'il ait eu autre chose qu'une amitié innocente pour Mlle de Mauléon. Et malgré cette conformité de sentiments avec M. Gaignet, son argumentation ne m'a pas tout à fait convaincu. D'abord il ne suffit pas, pour discréditer des témoins, de les traiter d'*apostats* : des *apostats* peuvent être de très honnêtes gens. Pellisson, Turenne, Newman furent des *apostats*. Otez le sentiment personnel qu'exprime le mot; un *apostat* est un *converti*. Ensuite il y a en général trop de virulence dans le plaidoyer de M. Gaignet, et c'est une erreur de croire anéantir un « réquisitoire » par un « plaidoyer », quand il s'agit de vérité historique. M. l'abbé Urbain, qui ne *croit* rien de déshonorant pour Bossuet, agit d'une manière plus critique en exposant les charges dans toute leur force. Cependant il y a dans l'argumentation fougueuse de M. Gaignet des remarques précises et qui portent. Ce qu'il dit prouve bien que, quelque controverse qu'on puisse élever en droit strict, un ecclésiastique français du XVIIe siècle ne pouvait absolument pas contracter mariage avec sécurité de conscience.

Mais M. Gaignet, en général, est trop convaincu d'avoir détruit tous les témoignages défavorables à Bossuet. Il a raison : il n'y a contre Bossuet ni preuve ni commencement de preuve; et dans l'état actuel de la connaissance, il faut conserver l'opinion qu'on avait précédemment sur l'homme. Seulement, il reste quelque chose de peu clair, d'obscur, d'inexpliqué dans les relations du prélat avec Mlle de Mauléon, et surtout dans les affaires qui suivirent sa mort, et les incidents auxquels elles donnèrent lieu. On ne peut opposer le simple mépris à ces rumeurs, ni une confiance générale à la vertu de Bossuet. N'oublions pas que son œuvre immense ne découvre pas sa vie intime. sa conscience profonde : cet homme-là n'a dit et écrit que ce qui correspondait à sa fonction et pouvait servir au peuple chrétien. La question qui se pose aujourd'hui, est précisément de savoir si l'homme public et l'homme intérieur ne font qu'un chez Bossuet. Je le *crois* pour ma part; mais on ne saurait pour le prouver se prévaloir de l'impression qu'on retire de l'œuvre, où l'homme public apparait seul. Il faut que les érudits qui ont posé la question, aillent jusqu'au bout; souhaitons-leur de dénicher des documents qui permettent de tirer tout à fait au clair les prétentions et les moyens de Mlle de Mauléon dans les procès qui suivirent la mort de Bossuet. En mettant les choses au pis, je serais bien étonné si le grand évêque était convaincu d'avoir été autre chose qu'un simple, un faible, peut-être une dupe.

Walter Melville Daniel. — Saint Evremond en Angleterre. Versailles, 1907, in-8°.

Cette étude, un peu sèche, sera cependant utile. Elle est faite sur des documents anglais qui ne nous sont pas aisément accessibles; elle précise notre connaissance de la vie anglaise de Saint-Evremond, et nous apporte, sans être aussi décisive là-dessus qu'on souhaiterait, des idées intéressantes sur l'influence de ses écrits en Angleterre.

Edwin Preston Dargan. — The Aesthetic doctrine of Montesquieu; its application in his writings. Baltimore, 1907, in-8°.

On trouve dans ce volume une collection et un classement des passages de Montesquieu qui se rapportent à ses idées esthétiques et contiennent des jugements sur les artistes et les écrivains. L'auteur ensuite discute et apprécie la doctrine de Montesquieu, et nous fait connaître les principaux jugements dont elle a été l'objet. Ce qu'on ne voit pas assez, c'est ce qu'il y a de personnel dans cette doctrine, et ce qui est du temps : il manque un chapitre à l'ouvrage ; mais M. E. Dargan nous a fourni les moyens de le faire, pour peu que nous ayons une connaissance générale du siècle.

Helvétius, sa vie et son œuvre, d'après ses ouvrages, des écrits divers, et des documents inédits, par **Albert Keim.** Paris, Félix Alcan, 1907, in-8°.

Ouvrage un peu lourd et diffus, d'une impression trop peu correcte, mais d'ailleurs consciencieux, solide et instructif. La réhabilitation y est modérée et judicieuse, si l'on fait abstraction de quelques détails. Il est très vrai que pour juger les tentatives d'Helvétius, il faut ne jamais perdre de vue qu'il est un précurseur, qu'il cherche à fonder une « physique des mœurs » et une politique expérimentale, et par conséquent l'énormité de ses erreurs ni leur nombre ne doivent nous rendre insensibles aux nouveautés fécondes ou vraies de sa méthode et de son système. On l'a trop méconnu, en jugeant Helvétius par la science de notre temps, et non de son temps — et moi, jadis, comme les autres. — M. Keim, en racontant l'affaire de l'*Esprit,* me paraît avoir ignoré le dossier qui est dans la collection Joly de Fleury, à la Bibliothèque Nationale, et les procès-verbaux latins des séances de la Faculté de Théologie qui sont dans les registres de la Sorbonne aux Archives.

Jean Jacques Olivier. — Henri Louis Lekain, de la Comédie française, 1729-1772. Paris, Société française d'imprimerie et de librairie, 1907, gr. in-8°.

M. J. J. Olivier est à la fois un érudit et un artiste. L'illustration du volume qu'il nous donne sur Lekain est charmante, et elle est utile : toutes ces gravures sont des documents sur les acteurs et sur le théâtre du XVIIIe siècle. Le travail est de première main, puisé aux sources imprimées et manuscrites. M. Olivier a donné trois chapitres (1, 2, 8) à la vie de Lekain ; dans quatre autres (3, 4, 5 6), il étudie Lekain dans ses rôles d'après les témoignages, éloges et critiques des contemporains, et c'est là à mon sens la partie la plus intéressante de l'ouvrage pour l'histoire littéraire. Dans un chapitre (7), il indique les idées de réforme que ce grand acteur conçut ou mit à l'essai. Les appendices nous donnent les tableaux des rôles joués par Lekain, et des lettres inédites. Une iconographie et une bibliographie complètent le volume. M. Olivier est un des hommes qui connaissent le plus à fond le théâtre du XVIIIe siècle et qui le font le mieux connaître.

Lettres Neufchateloises. Mistress Henley. Le Noble, par **Madame de Charrière.** Avec une Préface par PHILIPPE GODET. Genève, chez A. Jullien, 1908, in-12.

Les trois petits romans de Madame de Charrière que réimprime ici M. Philippe Godet, sont vraiment agréables à lire. *Le Noble* est l'essai d'une jeune personne qui aura du talent, et qui a lu *Candide* : cela a pu faire du tapage dans un petit monde gourmé ; cela n'a pas grande portée. *Mistress Henley* est une sorte de confession qui éclaire les causes du désaccord conjugal dont Mme de Charrière ne souffrit pas moins que son mari. Il est fâcheux pour l'art que par scrupule, elle ait si décidément pris parti contre elle-même, et doté le mari d'une perfection trop soutenue : ce M. Henley est insipide. Je suis loin d'ailleurs de partager l'avis de l'écrivain sur le personnage qui me paraît en plus d'un endroit manquer de tact et de bonté, et faire ou dire plus d'une sottise avec son froid bon sens. Pour les *Lettres Neufchateloises*, c'est un petit chef-d'œuvre.

Lucien Pinvert. — Sur Mérimée : A propos d'une cérémonie récente. Paris, librairie Henri Leclerc, 1907. (Extrait du *Bulletin du Bibliophile*).

Notes bibliographiques intéressantes qui complètent la brochure publiée l'an dernier par M. Pinvert.

H. Taine. Sa vie et sa correspondance. T. IV. *L'Historien* (suite). *Les dernières années*. Paris, 1907, in-12.

Ce volume ne le cède pas en intérêt aux précédents. Il achève de nous découvrir la méthode historique de Taine, avec ce qu'elle comporte de partis-pris, d'étroitesses, d'insuffisances, avec cette injustice orgueilleuse et amère à l'égard de la démocratie qui a déterminé tous les jugements de l'auteur sur la Révolution. Mais on y voit aussi l'activité d'un haut et fort esprit dont le contact est vivifiant. Il y a çà et là dans ces lettres d'admirables dissertations littéraires, pédagogiques, esthétiques que personne ne pourra lire sans un profit intellectuel. Tels qu'ils sont, ces quatre volumes hautains complètent efficacement l'œuvre publique de Taine, en attendant le jour où, en dépit de toutes les réserves et de toutes les précautions, tout ce qu'on retient actuellement sortira, et où tout Taine, le vrai Taine, paraîtra en toute son humanité.

Edmond Lepelletier. — Paul Verlaine. Sa vie. Son œuvre. Paris, Société du Mercure de France, 1907, in-16.

C'est un ami qui écrit la biographie de Verlaine, et un avocat. Le plaidoyer est adroit, mesuré, et, ce qui rend le volume précieux, fondé sur des faits précis, des documents nouveaux. Beaucoup de lettres inédites de Verlaine nous sont données. Il y a quelques point faibles dans la thèse de M. Lepellelier ; le lecteur les verra aisément. Mais dans l'ensemble, la figure du poète sort de la légende qu'il n'avait pas lui-même peu contribué à créer. Un autre intérêt de l'ouvrage est de contenir une masse de renseignements intéressants sur les débuts du mouvement Parnassien.

J. Barbey d'Aurevilly. — Lettres à une amie, 1880-1887. 2e édition. Société du Mercure de France, 1907, in-16.

L'amie est une demoiselle, qui est très dévouée à Barbey, à ses travaux et à ses manies. Lui, il a un *moi* très « gendelettre », mais très affectueux aussi, sentimental et candide. On lira ces lettres avec plaisir.

Madame Fernand Gregh. — Jeunesse, Poèmes. Paris, E. Sansot et Cie, 1907. in-16.

Il y a de l'originalité et de la délicatesse dans ce recueil où s'exprime le sentiment d'une âme d'aujourd'hui, très moderne et très vibrante, qui prend gravement, douloureusement la vie, et qui en jouit avec intensité. La poésie est extraite — sans confidences, sans étalage autobiographique — de l'existence quotidienne; et nous saisissons le rythme d'une vie intérieure sans rien savoir, ou à peu près rien, des événements du dehors qui lui correspondent. Je n'ose désirer plus de métier: ce serait peut-être moins « probe » et moins « vrai ».

Trois semeurs d'idées : Agénor de Gasparin, Émile de Laveleye, Émile Faguet, par **Maurice Wilmotte,** professeur à l'Université de Liége. Paris, Librairie Fischbacher, 1907, in-16.

Agénor de Gasparin et Émile de Laveleye sont un peu oubliés. Injustement, nous dit M. Wilmotte. Oui et non. Oui, si l'on croit que la postérité doit se souvenir des gens pour leur honnêteté ou même pour leur intelligence. Non, si l'on comprend que seuls le talent et le succès échappent à l'oubli. Ce qui a manqué à Gasparin comme à Laveleye, c'est le talent et le succès, cette supériorité de talent et de succès qui garde les noms de mourir. Ils ont été *distingués*, très *distingués* : où en serions-nous, si tous les hommes distingués avaient droit à l'immortalité ? Acceptons donc l'oubli et consolons-nous par la pensée qu'il y a bien des gens oubliés qui valurent mieux, qui eurent plus d'élévation, qui apportèrent plus de vérités que nombre d'immortels. Il était bon, tout de même, que M. Wilmotte se souvînt de ces deux hommes, puisqu'il a écrit pour nous les présenter deux essais intéressants; j'aime surtout l'étude consacrée à Laveleye, avec les pages curieuses du début sur Bordas-Demoulin et Huet. Si fortement honnête que fût Gasparin, si solidement intelligent que fût Laveleye, avec M. Faguet nous passons dans un autre ordre : je crois bien que nous avons franchi cette fois la ligne qui sépare la supériorité de la distinction. M. Wilmotte le sent bien : aussi y a t-il dans ce troisième essai une chaleur de sympathie et d'admiration qu'on ne sent pas dans les précédents. Je crois qu'il aurait pu appuyer encore davantage sur la philosophie politique de M. Faguet. Ce n'est pas la mienne; je nie souvent ses principes, et souvent ses conséquences; mais nulle part l'auteur n'a manifesté plus puissamment la souplesse et la lucidité de son esprit; nulle part il n'a été à un plus haut degré curieux, subtil et pénétrant. Ailleurs, je crois, il s'est surtout amusé : ici, il me semble qu'il a été autre chose qu'un « monsieur de l'orchestre » diverti du spectacle du monde, et qu'avec ses façons de regarder la partie en homme qui n'a pas « misé », il s'est intéressé de tout son cœur à ces questions où il s'agit en somme de la vie et de l'avenir de son pays.

P. Saintyves. — Les saints, successeurs des Dieux. I. *L'origine du culte des saints*. II. *Les sources des légendes hagiographiques*. III. *La Mythologie des noms propres*. Paris, Librairie critique Émile Nourry, in-8°, 1907.

L'étude de M. Santyves mérite sans doute d'être discutée par les spécialistes de l'histoire religieuse et de la mythologie. Mais la netteté de

l'exposition, la multitude des exemples allégués, en font un excellent ouvrage de vulgarisation pour les profanes comme moi, qui sont curieux tout à la fois de voir un peu clair dans la floraison prodigieuse de la légende chrétienne, et de savoir ce qu'un catholique libéral est disposé à en croire. C'est une lecture tout à fait amusante, et dont la conséquence va loin, au delà même de ce que promet le titre. Toute cette littérature apocryphe, qui forme la presque totalité de la légende des saints, a été créée par l'ignorance, mais par le besoin religieux du peuple. C'est vrai des saints : n'est-ce vrai que des saints? Ainsi s'explique-t-on que des traditionalistes entêtés s'irritent de la critique qui « déniche » les saints, et s'obstinent à défendre toutes les superstitions comme des ouvrages avancés du catholicisme : s'ils les abandonnaient, qui sait jusqu'où ils seraient ramenés?

GUSTAVE LANSON

Nous recevons, à propos de la *Correspondance de Bossuet* que doivent publier MM. CH. URBAIN et E. LÉVESQUE, la note suivante que nous insérons volontiers :

Appel aux possesseurs de lettres de BOSSUET

« L'Académie française a voté une subvention en faveur de cette édition qui sera pour la Correspondance de Bossuet ce qu'est pour ses Sermons le travail du savant abbé Lebarq. Elle rétablira dans leur intégrité les lettres déjà connues, mais publiées, pour la plupart, selon des procédés défectueux. Elle en contiendra un grand nombre d'autres, et de plus elle donnera les lettres adressées à Bossuet. Le tout sera revu sur les autographes ou du moins sur les copies les plus autorisées, classé dans l'ordre chronologique et accompagné de notes historiques destinées à donner la pleine intelligence du texte.

« Pour assurer à cette œuvre la plus grande perfection possible, *les éditeurs comptent sur le bienveillant concours du public instruit*, en France et à l'étranger. *Ils font appel à toutes les personnes possédant des lettres de Bossuet ou de ses correspondants* et les prient de leur en donner communication ; de même, *ils seront reconnaissants à celles qui leur signaleront, dans les dépôts publics ou dans les collections particulières, quelque pièce de ce genre.* Bien entendu, ils indiqueront soigneusement la provenance des documents qui seront ainsi venus à leur connaissance.

« Prière d'adresser les renseignements de cette nature à M. CH. URBAIN, 41, rue de Chaillot, Paris XVIe, ou à M. E. LÉVESQUE, 18, rue Cassini, Paris XIVe. »

Almanach des Lettres françaises (1[re] année, 1906). Préface de M. Ernest-Charles. — 1 vol. in-12 de 377 p. (Paris, Sansot).

C'est une très heureuse idée, et c'est une assez grosse entreprise que de dresser an par an e bilan des Lettres françaises ! Ce premier Almanach offre deux aspects distincts, trop distincts peut-être, et répondant à deux points de vue trop peu unifiés ; d'abord, « un ensemble essentiel de documents critiques et bibliographiques, susceptibles de servir à l'histoire de la littérature française » : éphémérides diverses, mementos bibliographiques, événements académiques, concours et prix, listes des revues parisiennes, provinciales et étrangères ; bureaux des Sociétés,

distribution de la critique dans les journaux, etc; tous renseignements commodes, utiles, précieux, dont le point faible est de n'être pas toujours complets, et qui ne donneront donc pas toute sécurité à l'historien futur, s'ils peuvent rendre service au lecteur d'aujourd'hui. Du moment que les auteurs admettaient dans leur plan, par exemple, la Société d'Histoire littéraire de la France, ils n'avaient aucune raison d'exclure la Société des Textes français modernes, ou la Revue Universitaire, dont les bibliographies (je ne parle pas des miennes) compteront pour la connaissance du mouvement intellectuel de notre temps. — Puis quatre études, de MM. Jules Bertaut sur le roman, Maurice Le Blond sur la poésie, L. Bazalgette sur l'art, l'histoire, les voyages, la critique, les essais, R. Le Brun sur le théâtre. M. J. Ernest-Charles, dont on connait la courageuse et nécessaire campagne contre la littérature industrielle, nous informe dans une excellente Préface de l'orientation de l'ouvrage; il s'en promet surtout une arme pour le bon combat qu'il dirige, un nouvel asile pour la critique probe et droite, une sorte de palmarès des œuvres de bonne foi et de talent, un livre d'honneur des *Lettres* dignes de ce nom. Et sans doute il est bon que l'Almanach soit cela; mais comment le sera-t-il? et ne sera-t-il que cela? Ses chroniqueurs nous exprimeront-ils strictement leurs préférences individuelles, leur idéal propre, ou bien, tâche scabreuse, mais nécessaire pour l'intelligence critique du temps présent, se soucieront-ils de dégager l'opinion critique générale ? Leurs articles ne seront-ils que des articles de plus, ou déjà des sommes de pensée? — Mais il n'est pas sans inconvénient d'exclure de la critique toutes les œuvres qui, par certains vices ou certains manques, s'excluent de la littérature. Tel succès de mauvais aloi restera un fait social considérable, dont la notation importera plus dans cinquante ans que la définition abstraite de talents estimables, mais retombés à l'oubli. Les émotions de la foule intéresseront plus que les plaisirs de quelques poignées de délicats. Je croirais donc utile d'ouvrir dans les prochains almanachs une rubrique spéciale à la littérature populaire, sinon à la mauvaise littérature industrielle qui n'est que la contrefaçon de la vraie littérature. — Mais encore qu'appelle-t-on au juste littérature ? Je vois dans ce recueil une étude (assez incomplète d'ailleurs, soit par la difficulté spéciale du sujet, soit faute de temps) sur l'art, l'histoire, la critique, etc., enfin tout ce qui ne rentre pas dans le cadre très net des autre articles. Est-ce de la littérature, cela ? Si non, à quel titre cela figure-t-il dans l'almanach? Si oui, comment la pensée générale, la philosophie même, etc., n'y ont-elles pas leur place ? Je trouverai très naturel que l'Almanach ne m'apporte pas une étude sur cet ordre de sujets; mais s'il me l'apporte, il me la faut assez complète pour me donner un suffisant sentiment de sécurité. Et nous voici ramenés par une autre voie à une définition plus large du mouvement littéraire, à l'idée d'une représentation plus adéquate du mouvement intellectuel. — Mais, à quelque définition des lettres que s'arrêtent les chroniqueurs, ils nous doivent de l'épuiser, de ne négliger aucune œuvre de valeur, de soustraire leur recueil au bon vouloir des éditeurs ou auteurs qui envoient ou n'envoient pas l'exemplaire d'usage; et ils nous rendront moins service en jugeant eux-mêmes les talents qu'en nous renvoyant aux jugements des autres critiques (c'est un genre de bibliographie qui manque tout à fait au premier recueil), en bien marquant les orientations, les écoles, les influences, en mesurant nettement les sphères d'action de tel ou tel écrivain important, en donnant les chiffres des tirages et représentations, les dates de publication, en abordant les questions de technique et de métier : toutes études pour lesquelles nous sommes mieux

armés à beaucoup d'égards que les historiens à venir. — Un ouvrage de ce genre se place nécessairement à un point quelconque de la ligne qui relierait l'objectivisme pur et le subjectivisme pur, s'ils existaient; ce critique approchera le plus du but qui au talent personnel joindra la plus forte dose d'historicité. Une bonne condition de succès serait, il me semble, de se demander en écrivant : qu'est-ce que l'historien, dans cinquante ans, retiendra de mon article? En quoi lui faciliterai-je son étude?... Ou alors bornons-nous à faire un bon livre de lecture courante et vivante pour le temps présent. — Des quatre études de ce premier recueil, l'une, qu'on reconnaîtra facilement, me paraît mieux remplir les conditions désirées que les autres, qui sont beaucoup trop individualistes en général, et donc aussi arbitaires dans leurs jugements qu'on pouvait s'y attendre; mais elles sont toutes quatre intéressantes, alertes, et Parisiens, provinciaux, étrangers auront plaisir à y revoir leur année 1906. Une idée notable de ce recueil, c'est que les chroniqueurs ont étendu leur information à une partie des pays de langue française hors de France ; nul doute qu'ils ne la généralisent dans leurs prochains volumes. — En somme, il conviendrait de préciser les définitions sur lesquelles est construit l'Almanach; et si les Éditeurs et les Chroniqueurs arrivent à nous donner chaque année un tableau animé, critique, vraiment historique du mouvement intellectuel en France ou de quelques parties de ce mouvement, on conviendra qu'il n'était pas inutile de causer de leur projet même avec quelque étendue.

Marcel Dieulafoy, membre de l'Institut. — **La Pensée Chrétienne**, Textes et Études — **Le Théâtre édifiant** : *Cervantes, Tirso de Molina, Calderon*. — 1 vol. in-12 de 352 p. (Paris, Bloud).

Je ne crois pas qu'une conscience moderne puisse recevoir quelque édification ni du Truand béatifié, ni du Damné pour manque de confiance, ni de La Dévotion à la Croix, dont M. Dieulafoy publie les traductions. Par zèle pieux, les auteurs ont effroyablement forcé ou subtilisé leurs personnages; ils en ont fait de sinistres brigands pour démontrer avec plus d'éclat l'infinie bonté de Dieu qui les sauve; mais en vertu du même zèle, par crainte du mauvais exemple ou de la censure ecclésiastique, par suite des difficultés scéniques, etc., ils leur ont prêté une coquinerie tout en paroles et en récits; de sorte que la force dramatique et l'efficacité religieuse de ces pièces pourraient bien avoir également perdu aux bonnes intentions de leurs auteurs. En tout cas, elles édifieraient à la manière des sermons bien plus que du théâtre. On n'y trouvera un sens plein et riche que si l'on y cherche des révélations de l'âme et de l'art espagnols; de ce point de vue elles sont des plus curieuses en effet, et naïves autant qu'on peut le souhaiter. Quelle différence d'intellectualité et de technique avec nos écrivains ! — La préface, dans laquelle M. Dieulafoy esquisse l'histoire de ce théâtre sacré, abonde en vues intéressantes, mais quelquefois aventureuses. Comment croire, par exemple, que Pauline épousera Sévère après la mort de Polyeucte (p. 51)? — Quelques inadvertances à corriger : les rebuts des femmes, pour rebuffades (Préface); je n'en eus pas usé, j'eus prévenu (p. 148); pour si grande (p. 164); éloignes, piétines, etc., etc. (p. 180, 186...); tant vaudrait (p. 220) etc., etc.

Fernand Dauphin. — Odes à voix basse. — 1 vol. in-12 de 110 p. (Paris, Sansot).

Il n'y a peut-être pas une de ces quarante-neuf pièces dont l'idée ne soit fine, rare, aiguë et fugace, infiniment ténue et pourtant suffisamment pleine; et presque toujours l'impression de détail vaut l'idée. Je crois bien qu'il n'aurait fallu à ce livre tout à fait distingué, pour être de premier ordre, qu'un peu moins d'ingéniosité; on y voudrait une humanité plus simple, plus large, dont au surplus certains accents de souffrance, de dégoût ou d'amour nous apportent déjà, ici-même, les premiers balbutiements. — Je ne puis suivre M. Dauphin jusqu'au bout de sa technique. Un abus étonnant de l'e muet, un effacement systématique des césures communes produisent des effets de raccourcissement, de précipitation, d'instabilité du vers assez curieux et bien assortis (involontairement, je crois) à la fugacité de l'idée, mais, à la longue, au moins pour moi, pénibles. Si M. Dauphin sent vraiment ces rythmes, j'ai tort de n'arriver pas au même degré de souplesse musicale que lui; s'il ne fait que les concevoir, il devrait bien détendre son système. On peut espérer de lui des poèmes à la fois curieux et grands.

Frédéric Saisset — Les Moissons de la Solitude. 1 vol. in-12, de 98 p. — **Gaston Richard. — Les Feuilles du Tremble.** 1 vol. in-12 de 111 p. (Paris, Sansot).

Deux recueils de vers encore, très dignes d'estime, le premier surtout. Les « Moissons de la Solitude », ce sont les réflexions d'un poète grave, triste, qui s'exhorte à construire sa vraie personnalité dans la même ligne que celle des ancêtres qu'il sent vivre en lui, mais en s'émancipant. — Les « Feuilles du Tremble » sont des notations souvent fines de menues impressions.

Jacques Langlais. — L'Éducation avant Montaigne et le chapitre « De l'Institution des Enfants ». 1 vol. in-12 de 83 p. (Paris, Croville-Morant).

Je signale cette brochure qui, par son sujet, peut rendre des services dans nos classes, si sommaire qu'elle soit. Elle est accompagnée d'une bibliographie.

Louis-Germain Lévy, rabbin, docteur ès lettres — **L'Esprit nouveau dans le Catholicisme.** 1 vol. in-8 35 p., 1907 (Paris, Fischbacher).

Bonne étude, intelligente, impartiale, assez largement documentée, mais antérieure à la condamnation du modernisme. Il est regrettable qu'elle manque d'une bibliographie systématique.

GUSTAVE RUDLER.

LIVRES REÇUS

A. BILLY : *Benoni*, Mœurs d'Eglise, roman, in-12 de 260 p. (Sansot). — CH. BOUDON : *Mémoires d'un Poète, Le Flambeau de Bronze*, in-12 de 199 p. (Vanier). — A. DANIELL : *Les Ombres sur le Chemin*, poèmes, in-12 de 178 p. (Sansot). — F. FLEURET : *Friperies*, poèmes, in-4° sans pag. (Rey). — E. GAUBERT : Les célébrités d'aujourd'hui; *Rachilde*, in-12 62 p. (Sansot). — L. HUOT SORDOT : *Les Cimmériennes*, poésies de l'Océan Breton, in-12, 253 p. (Soc. F^se d'Imprim. et de Libr.). — ED. LECLERC. *Au bord de la Route*, in-12, 190 p. (Paulin). — G. SORTAIS : *La Crise du libéralisme et la liberté d'Enseignement*, 2e édition, in-12, 220 p. (Lethielleux).

LA RÉFORME DE LA LICENCE

Texte de la Circulaire ministérielle relative à la licence ès lettres.

(Décret du 8 juillet 1907.)

« Monsieur le recteur, le décret du 8 juillet 1907, dont je vous adresse un certain nombre d'exemplaires, modifie le régime de la licence ès lettres ; il me paraît nécessaire d'en préciser le caractère afin d'en mieux assurer l'application.

Pour bien comprendre la genèse de ce décret, il faut se rappeler ce qu'était la licence ès lettres, et par quelle lente et prudente évolution s'est préparée la nouvelle réforme.

Telle que l'instituait le décret du 17 mars 1808, c'était un examen strictement scolaire. Il suffisait pour le subir de produire ses lettres de bachelier obtenues depuis un an et de « composer en latin et en français, sur un sujet et dans un temps donnés ». A ces deux épreuves, le décret du 11 mars 1828 ajouta un thème grec, une composition en vers latins, des explications grecque et latine avec des interrogations sur des points de littérature ancienne et moderne. Le règlement du 17 juillet 1840 introduisit l'explication française ; en outre, à la suite des explications, les candidats furent tenus de répondre « à toutes les questions de philosophie, d'histoire, de littérature, de langue et de goût auxquelles les textes expliqués peuvent donner lieu ». Bien qu'ils fussent obligés, en principe, de s'inscrire à quelques cours des facultés des lettres et de produire des certificats d'assiduité, cette licence n'était, on l'a dit avec raison, qu'un baccalauréat supérieur. Cependant, ainsi constituée, elle n'a subi jusqu'en 1880 aucune modification. Tous ceux qui se destinaient à l'enseignement public, secondaire ou supérieur, sous ses formes diverses, tous ceux qui désiraient que le diplôme de licencié attestât chez eux un complément de culture littéraire, devaient subir cet examen uniforme.

Quand une vie scientifique nouvelle s'éveilla dans les facultés des lettres, quand les enseignements s'y multiplièrent et prirent un caractère plus précis, que des étudiants plus nombreux s'y groupèrent autour des professeurs, les défauts de ce régime apparurent avec évidence. Le décret du 25 décembre 1880 intervint. Ce fut un compromis entre la tradition et l'esprit d'innovation, entre ceux qui désiraient le maintien de la licence unique et scolaire et ceux qui voulaient y faire place aux spécialités et rendre

les études plus méthodiques et plus scientifiques. Le décret conserva donc des épreuves communes (composition latine, composition française, explications grecque, latine, française), mais il établit, à côté, des épreuves spéciales de lettres, de philosophie et d'histoire. En outre, le candidat put demander à être interrogé sur un ou deux enseignements qui, bien que donnés dans la faculté, ne figuraient pas au nombre des matières obligatoires de la licence.

C'étaient là sans doute d'importantes satisfactions. Dès cette époque cependant une faculté demandait l'institution de licences distinctes avec des épreuves distinctes. D'autres réclamaient la création d'une licence de langues vivantes : le décret du 27 décembre 1881 leur donna gain de cause.

Le décret du 31 décembre 1894 introduisit deux modifications importantes. Les candidats peuvent substituer à une des compositions écrites obligatoires un travail sur un sujet agréé par un des maîtres de la faculté; à l'oral, ils doivent être interrogés sur une matière choisie par eux parmi les enseignements de la faculté. Pour l'histoire et la philosophie, ils peuvent même choisir parmi les enseignements d'une autre faculté, droit, sciences, médecine. Ici apparaît cette idée qu'une faculté n'est point isolée, mais qu'elle fait partie d'un organisme, l'Université, dont toutes les parties sont solidaires les unes des autres.

Le décret de 1894 était donc un acheminement vers un régime plus scientifique. Pourtant, ainsi constituée, la licence n'était pas encore pleinement de l'ordre de l'enseignement supérieur. « Le projet de réforme, disait le rapporteur de 1894, est une transaction. On a voulu tenir compte du double caractère qu'a nécessairement l'examen de la licence : par les épreuves communes, dissertation française et composition en latin, il se rattache à l'enseignement secondaire; les parties spéciales correspondent à l'enseignement donné dans les facultés », et il ajoutait que la réforme n'avait pas la prétention d'être « définitive ». « On n'a pas voulu, écrivait-il, rompre avec le système inauguré en 1880, mais le continuer, l'élargir, et surtout l'adapter à l'état actuel de l'enseignement supérieur, qui a beaucoup changé depuis vingt ans, et qui tend à se transformer sans cesse, comme tout ce qui est vivant. Nos successeurs perfectionneront sans doute nos réformes, comme nous essayons d'améliorer celles de nos aînés. » On ne saurait mieux dire, et ces judicieuses observations prouvent que la réforme nouvelle, à laquelle le conseil supérieur vient de procéder sur mon invitation, loin d'être en contradiction avec les réformes antérieures, était prévue et annoncée par ceux-là mêmes qui avaient élaboré les programmes de 1894.

Une expérience de plus de douze années a, en effet, montré les inconvénients de la transaction adoptée. A l'user, elle n'a donné satisfaction ni aux humanistes qui regrettaient l'ancienne licence scolaire, ni aux spécialistes qui trouvaient trop restreinte la part qu'on leur concédait. Pendant l'année consacrée à la licence, les étudiants restaient, dans une certaine mesure, des vétérans de rhétorique, en même temps qu'ils commençaient à devenir des étudiants d'enseignement supérieur. Ils devaient répartir leur temps et leurs efforts entre des exercices scolaires, continuation de ceux du lycée, que la plupart faisaient sans goût et, par suite, sans profit, et des études plus scientifiques dont la nouveauté devait exercer plus d'attrait sur eux; il y réussissaient mal. Les épreuves communes qui leur étaient imposées perdaient de leur valeur et le niveau en baissait, parce qu'il était bien difficile au jury de ne pas témoigner quelque indulgence aux candidats de philosophie ou d'histoire qui compensaient par d'excellentes épreuves spéciales la faiblesse d'une composition latine ou d'une explication grecque.

Le caractère essentiel du décret du 8 juillet 1907 est de supprimer ce régime hybride; il efface des programmes ce qui subsistait encore de l'ancienne licence scolaire, il précise et fortifie les améliorations qui y avaient été introduites par les décrets de 1880 et de 1894. La licence ès lettres sera désormais exclusivement de l'ordre de l'enseignement supérieur. Dès son entrée à la faculté, l'étudiant, dans quelque section qu'il s'inscrive (philosophie, histoire et géographie, langues et littératures classiques, langues et littératures étrangères vivantes), pourra se livrer aux études de son choix. Et, du même coup, les maîtres des facultés seront rendus à leur véritable rôle qui est de former les étudiants aux méthodes scientifiques, non de compléter leurs études secondaires en organisant, à l'entrée de la faculté des lettres, une rhétorique supérieure que la plupart de leurs nouveaux élèves subissaient à contre-cœur.

Tout en supprimant les épreuves communes, fallait-il exiger, de tous les candidats aux diverses licences littéraires, la connaissance des langues anciennes? Le conseil supérieur a estimé que, si puissant que soit l'intérêt qu'offrent la langue et la littérature grecques, on ne pouvait leur en imposer l'étude. Au contraire, la connaissance de la langue latine lui a paru indispensable. En adoptant cette solution, il a voulu affirmer la nécessité d'une culture classique, et il a considéré aussi que, pendant tout le moyen âge et au delà, le latin avait été la langue savante, la langue européenne, qu'il était donc, selon l'expression si juste du rapporteur, M. Alfred Croiset, « un outil de travail indispensable », qu'on ne saurait admettre qu'un étudiant d'histoire ne pût consulter la plu-

part des documents historiques antérieurs au seizième siècle, ni qu'un étudiant de philosophie ne pût essayer de lire dans le texte original, Lucrèce, Cicéron ou Sénèque. La version latine figure donc dans le programme des diverses séries, mais non comme épreuve commune. On n'exigera point que l'historien, pour prouver sa connaissance du latin, traduise un texte philosophique emprunté au *De officiis* ou quelque passage de critique littéraire tiré de Quintilien.

Afin de mieux accuser l'importance de cette épreuve, les candidats devront obtenir, pour la version latine, au moins la note 8. Il en résulte qu'un candidat, eût-il obtenu pour les autres épreuves des notes excellentes, pourra être ajourné si sa version latine est insuffisante. Dans ces conditions, la correction de la version latine doit être entourée de garanties particulières. Si le professeur qui en est chargé estime qu'une copie ne mérite pas une note supérieure à 8, le jury devra prononcer l'ajournement par délibération spéciale, après avoir pris connaissance de la composition.

Une autre disposition du nouveau décret est commune aux diverses séries. Le décret de 1894 avait autorisé la substitution à une des compositions obligatoires d'un travail sur un sujet agréé par un des maîtres de la faculté. Cette innovation n'a point toujours donné les résultats qu'on en espérait. Les étudiants de licence ou bien s'absorbaient trop dans ce travail, au détriment des autres parties de l'examen, ou bien étaient encore trop inexpérimentés pour en aborder avec profit la préparation et la composition. Avant de prétendre à faire œuvre personnelle, si modeste soit-elle, ils doivent être initiés d'abord à la connaissance des méthodes scientifiques. Il vaut donc mieux laisser aux maîtres qui les dirigent le soin de les préparer, par des exercices écrits ou oraux d'un caractère plus simples, à la critique des textes et des documents. Au surplus, depuis l'institution du diplôme d'études supérieures, le travail de licence ferait double emploi avec le mémoire plus étendu et plus sérieux qu'on peut exiger d'étudiants dont la formation scientifique est déjà plus avancée.

Vous remarquerez, monsieur le recteur, que le conseil supérieur s'est attaché, pour les épreuves écrites de philosophie et d'histoire, à établir de nombreuses équivalences entre une des compositions et divers grades ou diplômes délivrés par d'autres facultés que la faculté des lettres ou même par des établissements d'enseignement supérieur en dehors des universités. De même, pour toutes les séries, une des interrogations portera sur un des enseignements professés à l'Université au choix du candidat. Par ces dispositions se trouvent affirmées l'unité scientifique de l'enseignement

supérieur ainsi que les relations étroites qui doivent assurer la pénétration et la collaboration des facultés groupées dans une même université.

Dans les programmes de plusieurs séries figurent des compositions ou des interrogations sur des « enseignements professés à l'Université ». Ce terme d' « enseignement » a ici son sens le plus large. Il ne saurait être question de le réduire au programme restreint de tel ou tel cours inscrit sur l'affiche annuelle et de s'assurer que le candidat a suivi ce cours. Le terme d' « enseignement professé » est synonyme de celui de « matière enseignée », employé dans le décret de 1894. Ainsi un candidat qui aura choisi l'archéologie grecque et latine devra, soit à l'écrit, soit à l'oral, justifier d'une connaissance générale de l'archéologie grecque et latine.

Enfin une dernière observation générale s'applique aux épreuves de toutes les séries. Il est indispensable que les délibérations en vue de l'admissibilité aient lieu, le jury étant au complet. La délibération ne doit pas être en effet une simple addition de notes; il importe que toutes les observations auxquelles peuvent donner occasion les épreuves écrites soient échangées, qu'il y ait comparaison et discussion. D'autre part, les épreuves orales doivent également être subies devant le jury et non point morcelées en interrogations séparées; tous les examinateurs doivent pouvoir apprécier chaque épreuve; tous doivent prendre part à la délibération définitive. On assurera ainsi plus de valeur à l'examen, plus de garanties au candidat. L'exécution de ces prescriptions sera d'ailleurs beaucoup plus facile avec le régime nouveau, puisque chaque jury fonctionnera isolément.

En ce qui concerne les épreuves de la série philosophique, le sujet de la composition d'histoire de la philosophie doit être tiré indistinctement d'un des auteurs anciens ou modernes inscrits au programme. Pour la cinquième épreuve orale, le candidat pourra désigner deux de ces auteurs; pour la composition écrite il sera obligé de les connaître tous. L'étude de ces auteurs, dont la liste devra être courte et ne comprendre pour chaque langue que deux ou trois ouvrages ou parties d'ouvrage, est en effet indispensable si l'on veut que les licenciés aient quelque connaissance des diverses époques de l'histoire de la philosophie. Quant à l'explication orale de deux textes philosophiques dans deux langues différentes, il convient que des professeurs de langues et de littératures classiques ou de langues et de littératures étrangères vivantes puissent être adjoints au jury spécial de philosophie, s'il en exprime le désir.

Pour la septième épreuve, ainsi que pour les épreuves simi-

laires des autres séries, le mot « analyse » a été adopté afin d'indiquer qu'il ne sagit pas d'une traduction littérale, mais que les candidats devront prouver qu'ils sont en état de se servir d'un manuel scientifique, d'un article de revue se rapportant à leurs études.

Le programme des études de la licence d'histoire et de géographie est assurément très vaste. Il n'était point possible de le restreindre puisque les licenciés appelés à professer dans les collèges devront être en état d'enseigner la géographie aussi bien que l'histoire, et l'histoire ancienne aussi bien que l'histoire moderne. Il est donc à désirer que les jurys évitent de surcharger ce programme et que, soit pour la seconde composition écrite, soit pour les interrogations, ils choisissent les questions qu'il n'est point permis à un étudiant d'histoire d'ignorer après une première année d'études. L'important n'est point de s'assurer que les candidats savent beaucoup, mais bien qu'ils ont exercé leur intelligence plus que leur mémoire et que les notions encore très générales qu'ils possèdent ont été acquises avec méthode et avec réflexion. C'est afin de mieux accentuer cette indication qu'il a été décidé que les interrogations d'histoire et de géographie auraient pour base les programmes des classes de l'enseignement secondaire.

L'enseignement géographique a été renouvelé depuis quelques années. Les maîtres qui en ont assuré les progrès avec tant de science et de dévouement auraient vivement désiré l'institution d'une licence spéciale de géographie. Diverses raisons, et surtout les conditions de l'organisation de l'enseignement historique et géographique dans les lycées et collèges, n'ont point permis de leur donner satisfaction. Cependant les épreuves ont été combinées de telle sorte que les candidats qui auront le goût des études géographiques pourront, dès la licence, affirmer leurs préférences.

La quatrième composition écrite, ou épreuve pratique, est une innovation dont j'attends les plus heureux résultats. Elle permettra de constater que les candidats n'ont pas été des auditeurs passifs, qu'ils ont cessé d'être des élèves pour devenir des étudiants, c'est-à-dire que, sous la direction de leurs maîtres, ils se sont exercés à l'esprit d'observation et de critique. Cette épreuve peut revêtir les formes les plus variées; l'important est qu'elle soit toujours sérieuse, qu'elle soit jugée avec autant de rigueur que les autres compositions écrites qui ont le même coefficient; le jury ne devra jamais se contenter d'indications vagues, mais s'attacher à reconnaître les premières preuves d'un effort personnel vers l'étude précise et méthodique des documents.

A l'examen oral, la septième interrogation portera sur un

ouvrage historique ou géographique choisi par le candidat. Cet ouvage devra être choisi dans la littérature historique ou géographique moderne. Il importe que la faculté n'agrée que des ouvrages dont la connaissance peut être d'un réel profit pour un jeune homme qui débute dans les études historiques, qu'elle s'assure que cette lecture a été attentive et personnelle. Comme il ne s'agit point d'une explication critique analogue à celle que l'on exige au diplôme d'études supérieures, il faut aussi ne point se contenter d'un texte restreint, mais, ainsi que l'indique le décret, exiger un ouvrage ou, tout au moins, des parties importantes d'un ouvrage (ainsi, à titre d'exemple, un volume de Fustel de Coulanges).

Dans la série des langues et littératures classiques, les trois compositions écrites auront pour objet un texte. On a voulu par là proscrire les lieux communs de mauvaise rhétorique ou les considérations banales d'histoire littéraire. Les candidats seront obligés de montrer qu'ils sont capables d'étudier de près un passage d'un écrivain, d'en comprendre et d'en faire comprendre le sens général, d'en analyser les nuances et les détails. En ce qui concerne la troisième épreuve, le mot de « composition » indique qu'il ne s'agit ni d'une dissertation vague, ni d'un commentaire littéral exclusivement.

Pour le grec et le latin, la dissertation et le thème disparaissent. Quelque sentiment qu'on puisse avoir sur la composition latine, il est inutile de fermer les yeux à l'évidence : elle a fait son temps et, si on s'efforçait encore de la maintenir, la mesure serait fictive. On n'écrit plus en latin, et il est superflu d'obliger les candidats à la licence à s'y exercer. Mieux vaut, pour s'assurer qu'ils connaissent les langues anciennes, recourir à des instruments de contrôle plus sûrs et plus précis. La traduction d'un texte est assurément le meilleur, puisqu'il permet d'exiger que le candidat pénètre dans la pensée d'un auteur ancien et qu'il explique comment elle se dégage et s'exprime ; le commentaire qui accompagnera cette traduction l'obligera à la justifier et à rendre compte à l'occasion des termes qu'il a employés pour rendre ce qu'il pouvait y avoir de difficile à saisir dans cette pensée, ce qu'elle présentait d'obscur, de délicat ou de subtil. Le professeur qui choisira le texte pourra d'ailleurs indiquer sur quels points, sur quels termes devra porter le commentaire.

Le programme de la licence de langues et littératures étrangères vivantes indique une composition française sur un texte français moderne choisi dans les ouvrages inscrits au programme. Il ne peut être question de la liste d'ouvrages français qui sera dressée pour la licence de langues et littératures classiques, mais

bien d'une liste plus restreinte. Quant au terme de « composition », il signifie que les candidats seront invités à commenter une page d'un des ouvrages inscrits au programme qui sera mise sous leurs yeux, ou encore qu'il leur sera posé une question précise relative à un de ces ouvrages. Ce qu'on veut éviter, c'est le type ancien de composition française, de caractère trop général : développement d'une pensée morale, d'une maxime philosophique, d'un jugement littéraire, etc.

Quant à l'explication française orale, elle portera sur les mêmes auteurs : ce sera une explication exclusivement française ; il ne saurait être question de demander aux candidats une explication, même partielle, du texte français dans une langue étrangère.

Vous voudrez bien, monsieur le recteur, vous rendre compte personnellement de l'application de ce décret. Je vous serais obligé, après chaque session, de m'envoyer les rapports de MM. les doyens et les sujets des compositions écrites en y joignant les observations qui vous paraîtraient opportunes. »

A. Briand.

Chronique du mois

Le budget de l'instruction publique à la Chambre : Où sont allés les élèves des établissements congréganistes ; — Ce que valent les programmes ; — Le péril secondaire ; — Toujours les aumôniers ; — L'avis des Conseils d'administration des lycées ; — La question des bourses ; — Les dangers du fractionnement.

M. Steeg a pris soin, au début de son rapport, de nous donner le recensement de la population scolaire des lycées et collèges depuis l'application de la loi de 1901. La suppression de l'enseignement congréganiste a eu pour effet d'accroître en cinq ans de 16 642 le nombre des élèves des établissements de l'État et de 3 456 le nombre des élèves de l'enseignement libre laïque.

Ces 20 000 recrues, volontaires ou forcées, ne représentent pas, tant s'en faut, l'effectif de la population scolaire des établissements ecclésiastiques. Que sont devenus les autres ? Sont-ils allés dans l'enseignement primaire supérieur ? N'aurait-on pas plutôt chance de les retrouver dans certaines pensions sécularisées qui n'ont de laïque que le nom ?

Il s'en faut du reste que l'Église prenne son parti de l'interdit lancé contre elle par l'État. Même quand elle est contrainte d'abandonner pour l'instruction ses élèves aux professeurs de l'Université, elle se défend sur le terrain de l'éducation. Il s'est fondé dans les grandes villes, à Paris notamment, des pensions mi-laïques mi-ecclésiastiques qui conduisent leurs élèves aux classes des lycées et les reprennent à la sortie afin d'en conserver la direction morale et de les élever selon leurs principes.

S'il reconnaît les bons côtés des réformes de 1902, M. Steeg regrette l'éparpillement des exercices. Il craint que la multiplicité des enseignements ne prive les classes de l'action et de l'autorité qu'exerçait autrefois le professeur principal. Mais, tout en formulant ces réserves, il déclare que le pire malheur serait qu'une fois de plus « on entreprît de refondre ces programmes ou même de les reviser » et il se prononce en attendant pour une « expérience prolongée ». L'éducation à ses yeux ne vaut pas ce que valent les programmes, mais ce que valent les maîtres.

Très peu favorable à l'idée de rendre l'enseignement plus pratique en le rapprochant de l'école professionnelle, le rappor-

teur demande que l'enseignement secondaire demeure l'école des idées claires, désintéressées, « la pépinière de l'enseignement supérieur et des professions où l'homme doit apporter autre chose que le souci égoïste et parfois aveugle de l'intérêt individuel incertain et passager ».

Et c'est pour lui une cause d'inquiétude que de voir se produire dans le corps des professeurs un certain malaise qui a eu pour conséquence de détourner tant de jeunes gens d'élite de la carrière de l'enseignement.

Le nombre des candidats à l'agrégation et aux certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire est en décroissance. « L'avenir de l'enseignement, ajoute-t-il, dépend du bon recrutement des agrégés. Il convient d'enrayer le mouvement qui détourne de la carrière universitaire ceux qui jadis la recherchaient. » Lenteur de l'avancement, disparition des avantages accessoires, et, entre autres, des leçons particulières, heures supplémentaires mal payées, accroissement général des charges coïncidant avec la diminution des ressources, tous ces griefs, toutes ces doléances se font jour dans les réunions professionnelles, à la Fédération nationale des professeurs où l'on retrouve, dit le rapporteur, la préoccupation de se défendre contre l'administration au lieu de collaborer avec elle. Et c'est pourquoi M. Steeg a particulièrement insisté sur le devoir qui s'imposera au Parlement de répondre favorablement à l'appel que le ministre de l'Instruction publique lui adressera bientôt au nom de la Commission extra-parlementaire qui vient précisément d'achever ses travaux.

Ce malaise général, constaté par le rapporteur, a eu son écho à la Chambre pendant les deux courtes séances qu'elle a consacrées au budget de l'enseignement secondaire. M. Gérard-Varet a repris la plupart des arguments exposés par M. Steeg. Il a surtout insisté sur le contraste entre l'immobilité des traitements et l'aggravation des charges résultant des exigences du milieu spécial où vivent les professeurs et qui les oblige à avoir un loyer et une tenue hors de proportion avec leurs ressources. « De ces contrastes entre une existence de plus en plus lourde et des ressources de plus en plus réduites, qu'est-il résulté? Une fatigue, un sentiment de lassitude, un esprit de mécontentement qui va se généralisant et qui, suivant les tempéraments, devant le silence trop prolongé des pouvoirs publics, oscille de la colère chez les uns au découragement chez les autres ».

Personne n'a répondu au discours de M. Gérard-Varet, vraisemblablement parce que l'administration elle-même reconnaissait *in petto* qu'il avait raison.

La Chambre alors qui, à l'occasion, ne dédaigne pas les reprises, nous a donné une seconde audition du débat de l'an dernier sur la suppression des aumôniers dans les lycées et collèges. Aucun argument nouveau ne lui a été présenté, mais elle a entendu sans fatigue développer les anciens. Le ministre n'a pas manqué de faire remarquer combien la question était délicate. On ne peut

supprimer l'enseignement religieux sans violer la liberté de conscience et les engagements pris vis-à-vis des familles. Doit-on maintenant, comme on le propose, supprimer les aumôniers et conduire les élèves à l'église? Les conseils d'administration des lycées se sont à la presque unanimité prononcés pour le maintien du *statu quo* ou, tout au moins, pour que l'enseignement religieux continue à être donné par des ecclésiastiques à l'intérieur de l'établissement.

Mais tandis que les conseils d'administration des lycées ne songeaient, eux, qu'au respect des engagements pris vis-à-vis des familles et au souci d'assurer le libre exercice du culte, la Chambre cédait au désir trop évident de se livrer une fois de plus à une manifestation anticléricale. Les aumôniers, qui tiennent si peu de place, en somme, dans l'ensemble de notre enseignement secondaire, ont presque entièrement absorbé à eux seuls l'attention de nos députés. Et c'est avec une profonde indifférence que ces mêmes députés ont vu défiler, en quelques minutes, les autres chapitres d'un budget qui méritait, à plus d'un titre, de les intéresser davantage.

M. Veber a demandé en quelques mots l'inscription d'une somme de 80000 fr. pour améliorer le sort des répétiteurs. Le ministre a fait remarquer les inconvénients qu'il y avait à régler ainsi par petits paquets le sort des fonctionnaires des diverses catégories, et il s'est retranché, avec beaucoup de raison du reste, derrière les travaux de la Commission extra-parlementaire qui, au moment où il parlait, n'avait pas encore achevé sa tâche.

M. Chion-Ducollet s'est fait l'avocat des professeurs de dessin des collèges qui débutent actuellement à 1400 fr. On l'a renvoyé également, lui et ses clients, à la même Commission qui propose en faveur de ces fonctionnaires des améliorations sensibles.

Quelques députés ont proposé de relever de 120000 fr. le crédit affecté aux bourses de l'enseignement secondaire des garçons. « Sur un millier de bourses, a dit M. Lafferre, 287 à peine ont été accordées à des enfants qui sortent directement de l'école primaire. C'est insuffisant pour ces familles d'artisans, d'ouvriers, de journaliers, de prolétaires qui forment l'immense majorité de la nation ».

— « Sans doute le crédit est insuffisant, a répondu M. Steeg, mais il est surtout très mal réparti. Je voudrais, a-t-il fait observer, qu'il ne pesât pas sur les enfants des agriculteurs ou des ouvriers une sorte d'incapacité originelle qui ne leur permette pas d'arriver à l'enseignement secondaire et, par l'enseignement secondaire, aux fonctions administratives ».

De plus, dans le but de faire un plus grand nombre d'heureux, la Commission fractionne les bourses sans remarquer qu'une famille dénuée de ressources ne peut payer les quelques centaines de francs qu'on lui réclame pour une demi-bourse ou un quart de bourse. Les libéralités de l'État vont, par suite, non aux pauvres ou aux prolétaires, mais à la petite bourgeoisie, seule capable d'en

faire les frais. Il conviendrait donc, à son avis, de réserver la majorité des bourses entières aux enfants sortis des écoles élémentaires ou des écoles primaires supérieures.

Et, à la suite de ces observations, la Chambre a voté le relèvement du crédit de 120 000 fr. réclamé par les précédents orateurs.

Les grandes et graves discussions que devait faire provoquer l'état de malaise dans lequel se trouve notre enseignement secondaire ont donc été écartées ou ajournées. Elles trouveront leur place naturelle quand, saisie des solutions que lui propose la Commission extra-parlementaire, la Chambre avisera aux moyens de leur faire un sort dans le budget de 1909.

André Balz.

Échos et Nouvelles

Conseil supérieur de l'Instruction publique. — Le Conseil est convoqué en session ordinaire pour le 20 décembre. La durée de la session sera de trois jours.

Les Concours universitaires en 1908. — Le nombre maximum des candidats et aspirantes à recevoir, en 1908, à la suite des concours pour les divers ordres d'agrégation, les différents certificats d'aptitude de l'enseignement secondaire et l'admission à l'école normale supérieure d'enseignement secondaire des jeunes filles, à Sèvres, est fixé ainsi qu'il suit :

I. Agrégations et certificats d'aptitude (Hommes).

Agrégation de philosophie, 7; des lettres, 18; de grammaire, 16; d'histoire et de géographie, 15; des sciences mathématiques, 14; des sciences physiques, 16; des sciences naturelles, 5; d'allemand, 12; d'anglais, 12; d'italien, 2; d'espagnol, 2; d'arabe, 2.

Certificats d'aptitude : allemand, 16; anglais, 13; italien, 2; espagnol, 2; arabe, 2; classes élémentaires, 14.

II. Agrégations et certificats d'aptitude (Jeunes filles).

Agrégation de l'enseignement secondaire des jeunes filles :

Ordre des lettres. 1° section littéraire, 9; 2° section historique, 4. — Ordre des sciences. 1° section des sciences mathématiques, 5; 2° section des sciences physiques et naturelles, 6.

Agrégation : allemand : 2; anglais : 4.

Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles :

Ordre des lettres, 25.

Par mesure exceptionnelle, ce nombre pourra être augmenté si les besoins du service constatés à l'époque du concours le comportent et si l'aptitude des candidates est jugée suffisante.

Ordre des sciences, 16.

Par mesure exceptionnelle, ce nombre pourra être augmenté si les besoins du service constatés à l'époque du concours le comportent et si l'aptitude des candidates est jugée suffisante.

Certificat d'aptitude : allemand, 4; anglais, 16.

III. École normale supérieure de jeunes filles a Sèvres.

Ordre des lettres, 16; ordre des sciences, 14.

Le *Bulletin administratif* a publié l'avis suivant :

Le nombre d'agrégés ou de certifiés étant limité par les besoins du service, les candidats sont avisés que si, dans une année ultérieure, la nécessité ne s'imposait pas d'ouvrir un concours pour l'agrégation ou le certificat d'italien, d'espagnol ou d'arabe, le concours n'aurait pas lieu cette même année.

Cette note a sérieusement inquiété un groupe important de maîtres et de candidats : nous reviendrons prochainement sur cette question.

Maxima et Coefficients (1908). — La Revue a publié, dans son numéro d'avril dernier, la liste complète des maxima et coefficients pour les différentes épreuves des Agrégations et Certificats d'aptitude en 1907.

Nous donnons ci-dessous les coefficients attribués aux épreuves nouvelles et les modifications apportées, pour 1908, aux coefficients de l'an dernier.

Agrégation des lettres : Explication d'un texte d'ancien français (épreuve nouvelle) 2,50

Agrégation de grammaire : Composition française (au lieu de 10 l'an dernier). 12
— Explication d'un texte d'ancien français (épreuve nouvelle). 5

Agrégation d'anglais : Composition française (au lieu de 2 l'an dernier). 4
— Composition anglaise (au lieu de 2). 4
— Thème. — Version. Pour chaque épr. (au lieu de 1) . 3
— Leçon anglaise préparée. — Leçon française préparée. — Explication de deux textes anglais. — Thème oral improvisé. Pour chaque épreuve (au lieu de 2) 4

Agrégation d'espagnol et d'italien : Explication de deux textes (au lieu de 3) 4
— Explication improvisée d'un passage d'une revue (au lieu de 3) 2
— Note pour la prononciation (au lieu de 2). 3

Certificat d'allemand : Lecture expliquée (au lieu de 2) . . . 1

Agrégation de l'Enseignement secondaire des jeunes filles : Lecture expliquée d'un texte de langue vivante (au lieu de 3 l'an dernier) 2

Agrégation d'histoire. — Certificat d'arabe : Les coefficients des épreuves de ces concours ne sont pas encore publiés.

La question du Baccalauréat. — Sous la présidence de

M. Alfred Croiset, la Société d'Enseignement supérieur a continué à examiner la question du baccalauréat.

Divers membres avaient émis le vœu que les élèves dont le livret scolaire serait particulièrement bon fussent dispensés des épreuves orales après lecture des compositions écrites. On avait demandé aussi de fixer un tant pour cent d'élèves qui, placés en tête de la classe, seraient dispensés du baccalauréat.

La société, pour éviter que les exemptions accordées ne fissent naître des suspicions, a repoussé ces deux propositions et a estimé que tous les élèves doivent être soumis aux mêmes épreuves orales et écrites.

La Société d'Enseignement supérieur a dû se réunir de nouveau le 8 décembre pour examiner la composition des jurys de baccalauréat et l'organisation des épreuves.

D'autre part, la Commission exécutive de la Fédération nationale des professeurs de lycée s'est, dans sa réunion du 1er novembre, occupée du même sujet.

« Elle a constaté, dit notre confrère *l'Enseignement secondaire*, d'après les notes d'un assistant, que des faits récents d'interventions anormales légitimaient la condamnation prononcée par le Congrès de Pâques de tout système qui, en supprimant le caractère extérieur et public des épreuves, faciliterait les pressions du dehors et retirerait des garanties à l'indépendance des examinateurs et à l'impartialité de leurs jugements. Elle a conclu, d'un grand nombre de témoignages recueillis, que dans certaines Facultés, et notamment à Paris, la surveillance des compositions écrites est absolument insuffisante ; qu'il y aurait lieu de faire présider les compositions par les membres mêmes des jurys, en leur adjoignant, avec une rétribution équitable, le nombre nécessaire de professeurs de l'enseignement secondaire.

« Elle a envisagé comme possible une réforme des pratiques actuelles qui, en multipliant le nombre des examinateurs secondaires, en faisant composer le même jour, sur les mêmes sujets, un plus grand nombre de candidats (ce pourquoi des locaux seraient aisés à trouver), en assurant, comme cela se fait dans certaines académies, par l'étude en commun des sujets donnés et de quelques copies types, l'unité d'échelle de notation entre les divers correcteurs, en répartissant ensuite les admissibles par groupes égaux entre les jurys d'oral, permettrait à la fois d'abréger les sessions, d'égaliser les appréciations et de rendre les examens oraux plus approfondis. Elle a observé que les dispositions des nouveaux règlements relatives à la compétence spéciale de chaque correcteur et examinateur ne sont pas appliquées avec une rigueur suffisante, que trop souvent des professeurs d'anglais sont chargés de l'allemand, ou inversement, des professeurs d'histoire, de la philosophie ou des lettres, des professeurs de philosophie ou de lettres, de l'histoire, et elle a déclaré désirables des mesures qui éviteraient ce grave inconvénient. Elle s'est prononcée enfin pour qu'on réduise la durée de l'admissibilité acquise,

qui ne devrait valoir que d'une session à la suivante, et peut-être seulement de juillet à octobre.

« Quant à l'examen de cinquième année de l'enseignement des jeunes filles, elle a estimé nécessaires, en attendant la transformation de cet examen demandée par le Congrès, des garanties plus complètes pour le choix des sujets de composition, et approuvé notamment le système pratiqué dans une académie de province, où ces sujets sont choisis en réunion par l'inspecteur d'académie, la directrice et les membres du jury. »

Inauguration du buste d'Adrien Dupuy. — Cette cérémonie a eu lieu, dans le parloir du lycée du Puy, le 20 octobre 1907. M. Bompard, inspecteur général, y a pris la parole au nom du Ministre.

Après avoir résumé la carrière universitaire et passé en revue les divers travaux d'Adrien Dupuy, M. Bompard a montré quelle haute idée il s'était faite des fonctions d'inspecteur général auxquelles il avait été élevé :

« Les fonctions de l'inspection générale ont toujours été lourdes. Il s'agit de juger des classes que l'on traverse, des hommes dont la dignité se réserve. Il faut savoir écouter et savoir interroger, — à propos et avec mesure. Il faut surtout, par-delà ce qu'on aperçoit aujourd'hui, deviner ce qui s'est fait hier et prévoir ce qui en restera plus tard, apprécier, non une classe, mais un enseignement. L'entretien qui suit n'est pas moins délicat. Savoir louer, trouver l'expression qui sera acceptée et fidèle, le mot qui relève, le conseil qui éclaire, accueillir les espérances légitimes sans encourager les autres, bref, gouverner ses impressions et sa parole pour les retenir dans la mesure, dans la vérité, la tâche est difficile. Ce n'est pas tout.

« Reste la rédaction de la Note qui est un arrêt, le témoignage exact dû au Comité, le souci des différents aspects d'une question, l'obligation de beaucoup se souvenir et, quelquefois, d'oublier. Je n'excéderai pas la vérité en affirmant que, ces qualités, Adrien Dupuy les posséda presque toutes à un degré éminent. Et elles ne lui suffisaient pas; ce qui jusqu'alors avait constitué toute l'inspection n'en était à ses yeux qu'une partie. Il ne se bornait pas à inspecter des classes; il voulait voir la maison et la visitait tout entière. Dès son arrivée, on lui envoyait les compositions et les devoirs, les cahiers de textes, les procès-verbaux des conseils de discipline, les rapports bi-mensuels ; et avec ce coup d'œil net qui allait au fond des choses, il connaissait la maison avant d'y être entré. Il en avait découvert les besoins comme les qualités; et, plus d'une fois, frappés de la précision de ses remarques, les élèves s'étonnèrent d'être si exactement connus d'un étranger. Après les classes, il examinait attentivement toutes les études, s'enquérant, — l'un des premiers, — de l'organisation du travail. Il s'inquiétait de ce qu'on avait à faire. Il voulait savoir exactement ce qu'on avait lu ou traduit des trois langues, non seulement dans une année, mais au cours de la vie scolaire, Il se tenait au courant des rapports entre les familles et le lycée. Il ne négligeait pas les services matériels dont l'état peut révéler des traits importants du caractère d'une maison. Il voulait tout voir par lui-même, sans craindre jamais sa peine, toujours en éveil, attentif et

gai. Aussi l'enquête si étendue et si pénétrante qui fondait ses jugements leur assurait-elle l'autorité et la force.

« Messieurs, quand le dévouement à la chose publique va jusque-là, c'est une question, hélas ! si un homme peut en soutenir longtemps l'effort ; mais, porté à un tel degré, il inspire, avec une surprise émue, un universel respect. Nul de ceux qui ont vu Adrien Dupuy dans l'exercice de sa magistrature n'a pu échapper à ce sentiment. Que de professeurs m'ont rappelé à moi-même ces conférences où, avant de les quitter il les réunissait, pour leur expliquer chaleureusement ses vues et leur laisser, comme à leurs chefs, des instructions bien nettes !...

« A ses tournées, toujours plus nombreuses, et que sa conscience rendait si lourdes, succédait, non le repos des vacances, qui eût été si nécessaire, mais un nouveau labeur, peut-être plus épuisant encore. Adrien Dupuy présidait depuis six ans le jury de l'agrégation de grammaire, et il en avait même souhaité la charge parce que là, encore, il avait vu un devoir à remplir, une direction nécessaire à donner. Il fallait, à côté des connaissances scientifiques qui constituent tout enseignement, réclamer, provoquer ces qualités professionnelles sans lesquelles la science elle-même n'a plus d'action. Il fallait aussi, en étendant son expérience du personnel, enhardir les hésitants et guider les inexpérimentés, encourager les talents, travailler à former dans le candidat le professeur et l'homme. Mais où et quand Adrien Dupuy trouvait-il le temps, comment avait-il la force de suffire encore à une pareille tâche ? Il ne s'était pas seulement réservé l'examen des parties les plus délicates du concours, celles qui réclament l'esprit le plus dispos et le plus frais. Il en avait approfondi, il en possédait toutes les épreuves, même spéciales, apportant partout, avec ses lumières, la maîtrise qui fait l'autorité. Les candidats ne l'oublieront pas ; sa belle humeur, que la souffrance même ne pouvait vaincre, répandait tant de vie dans le concours, et, en les mettant tous en confiance, les aidait si bien à montrer leur valeur ! Ils garderont tous le souvenir ému du juge dont l'intégrité garantissait une justice absolue, du Maître dont la bonté a relevé tant de vaincus et, tant de fois, assuré leurs revanches, par la sagesse affectueuse de ses conseils autant que par ses utiles sévérités. »

D'autres discours ont été prononcés par le président du comité d'inauguration, le proviseur du lycée, le maire du Puy, le recteur de l'Académie de Clermont, et par M. Charles Dupuy au nom de la famille.

Un hommage à M. Gazeau. — Le 9 novembre, les fonctionnaires du lycée Louis-le-Grand ont fêté dans l'intimité la récente promotion de leur proviseur, M. A. Gazeau, au grade d'officier de la Légion d'honneur. Au nom des anciens élèves de M. Gazeau, M. Victor Glachant, professeur de Première au lycée, a prononcé, après d'autres orateurs, la courte allocution suivante :

« Monsieur le Proviseur, si tous les élèves d'Orléans, de Charlemagne et de Condorcet dont l'esprit s'éveilla, s'anima au souffle généreux de votre enseignement, nous eussent fait l'honneur de se joindre à nous ce soir, c'est une salle beaucoup plus vaste qu'il eût fallu ouvrir à notre tout intime réunion. Ils se sont dispersés, ces écoliers de jadis, aux quatre coins de la France ; mais, s'ils nous savent ici, je gage que leur âme est avec nous ! Et je suis sûr, malgré ma faiblesse, d'exprimer

comme il sied leur gratitude, si seulement je consulte les souvenirs personnels, très vivaces, qui m'ont suivi jusqu'au milieu de ma carrière universitaire... et qui ne sont pas près de s'éteindre.

« Il y a bientôt vingt-huit ans, Monsieur, j'eus le plaisir d'étudier l'histoire, à Fontanes, sous votre direction. Vous fûtes, après mon père, mon maître le plus cher, le plus respecté, le plus utile. Pendant deux années scolaires, en Seconde et en Philosophie, j'ai pu goûter votre parole élégante et claire, et, mieux encore, apprécier l'élévation de vos pensées nettes et sincères comme votre langage, l'ardeur de votre patriotisme, simple comme votre abord, l'efficace et spirituelle cordialité de votre action, qui jamais ne connut de sujet rebelle. En chaire, vous saviez d'instinct, sans effort, instruire et charmer. On devinait déjà, sous le professeur d'élite mis par les concours au premier rang, l'homme plein de cœur qui, plus tard, dans l'administration, devait prodiguer à ses collaborateurs, sans exception aucune, tant de preuves touchantes d'intérêt, de délicatesse ou de sympathie.

« Aussi, Monsieur le Proviseur, de quelle universelle estime, de quelle chaude affection n'étiez-vous pas entouré ! Quand vous nous contiez, avec un talent d'élocution qui nous ravissait, avec un prestige qui nous enthousiasmait, les voyages de Livingstone ou les campagnes de Napoléon, nul n'avait, au lycée, d'autre souci que de vous bien écouter, d'autre joie que de vous satisfaire... Eh bien ! permettez-moi cet aveu : tel persiste encore, je vous le proteste, au bout d'un grand quart de siècle écoulé, tel persiste le meilleur souhait de celui de vos anciens disciples qui, candidat à l'École normale, voyait alors en vos leçons le parfait modèle qu'il désespérait d'atteindre ; — qui, maintenant, devenu votre subordonné, est fier surtout de servir sous votre douce discipline ; — qui n'aspire, aujourd'hui comme autrefois, qu'à mériter vos bonnes notes et contenter votre indulgence ; — celui, enfin, à qui cette fête de famille rappelle (non sans émotion), avec d'heureuses heures d'enfance trop vite envolées, l'influence ineffaçable, l'attrait toujours jeune d'un maître si justement, si singulièrement aimé ! »

Concours d'admission à l'École Navale. — La limite d'âge inférieure pour l'admission au concours d'entrée de cette École vient d'être élevée de six mois. Les candidats devront désormais avoir plus de 16 ans, et 19 ans au plus, le 1er juillet de l'année du concours. Aucune dispense ne sera accordée.

Nouvelles diverses. — M. Istria, inspecteur d'académie à Toulouse, a été nommé inspecteur d'académie à Marseille, en remplacement de M. Causeret, nommé recteur ; M. Alengry, inspecteur d'académie à Limoges, a été nommé inspecteur d'académie à Toulouse ; M. Faubert, professeur d'histoire au prytanée de La Flèche, a été nommé inspecteur d'académie à Privas ; M. Recéjac, inspecteur à Digne, a été nommé à Limoges ; M. Chrétien, professeur de physique à Cherbourg, a été nommé inspecteur d'académie à Digne.

Un collège d'enseignement secondaire pour les enfants européens s'ouvrira à Tananarive en janvier prochain ; il comprendra la division élémentaire et les classes du premier cycle.

Le collège, puis lycée de jeunes filles d'Auxerre, a célébré le 25e anniversaire de sa fondation : on a entendu d'éloquentes paroles de M. le professeur Folliet, de M. le sénateur Bienvenu-Martin ; la fête s'est terminée par une charmante matinée artistique et par un banquet très cordial.

L'état comparatif de la population scolaire dans les lycées, collèges et cours secondaires de jeunes filles, au 5 novembre des années 1906 et 1907, accuse les résultats suivants :

Lycées de jeunes filles. — Total général des élèves en 1906, 15,969 ; total général en 1907, 16,760, soit une augmentation de 791 élèves ;

Collèges de jeunes filles. — Total en 1906, 9,739 ; en 1907, 10,184, soit une augmentation de 445 élèves.

Cours secondaires de jeunes filles. — Total en 1906, 6,899 ; en 1907, 7.318, soit une augmentation de 419 élèves.

L'augmentation générale des lycéennes et des collégiennes s'élève au chiffre de 1,655 élèves nouvelles.

Les collections de M. Edgar Fournier, Instituteur, sur l'écriture et la calligraphie, surtout depuis le XVIIe siècle, sont exposées au *Musée Pédagogique*, 41, rue Gay-Lussac, tous les Jeudis, de 2 heures à 4 heures, à partir du jeudi 19 décembre.

EXAMENS ET CONCOURS

(CONCOURS DE 1908)

AGRÉGATIONS DES LETTRES ET DE GRAMMAIRE

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LES AUTEURS FRANÇAIS (*Suite*)

LA BRUYÈRE. — **Les Caractères.** — Chap. *Des biens de fortune; De la cour; Des grands* (Agrégation des Lettres).

Texte : Ed. SERVOIS (*Coll. des Gr. Ecriv. de la Fr.*) Hachette, in-8°, notice biographique (t. I) notice bibliographique et lexique (t. III, 1878); les textes sont au tome 1er (1865); éd. G. SERVOIS et A. RÉBELLIAU, Paris (Hachette), petit in-16, 3 fr.

Ouvrages à consulter : SAINTE-BEUVE, *Portraits littéraires*, I; *Nouveaux Lundis*, I et X; TAINE *Nouveaux Essais de critique et d'histoire*; PRÉVOST-PARADOL, *Les Moralistes français*; la monographie d'ensemble la plus récente est celle de M. P. Morillot, dans la *Collection des grands Ecrivains français*, Paris (Hachette, in-16, 1904; cf. *Rev. d'Hist. Litt.*, 1904, 673-9 (A. Rébelliau) et *R. Univ.*, 1904, II, 46-7 (G. Lanson).

Un certain nombre d'études parues dans les périodiques ont été indiquées dans notre *Revue des Revues* de la *Revue Universitaire* de mai 1907, p. 450; il faut y ajouter deux articles de M. G. Michaut sur le *La Bruyère* de Sainte-Beuve, *Revue d'Hist. Litt.*, juill. et oct. 1906, 505-44, 714-26; M. Alb. Collignon a donné à la même revue des *Notes sur l'onomastique de La B.*, janv. 07, 1-16.

Pour les chapitres inscrits au programme, on consultera encore avec profit le livre d'ALLAIRE, *La Bruyère dans la maison de Condé*, Paris, 1886.

(*A suivre.*) HENRI CHATELAIN.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LES AUTEURS LATINS

I

CICÉRON. **Tusculanes**, livre I; **Pro Murena**; XIV[e] **Philippique**. (Agrégation des lettres.)

L'édition Lemaire donne toujours utilement le résumé de l'ancienne critique à propos de toutes les œuvres de Cicéron; ses *Argumenta* et ses *Excursus* ne sont pas à dédaigner. Voir, vol. III des *Orationes*, p. 578-642, les *Observationes* de Luzac sur le *Pro Murena*; vol. VI, p. 611-641, les *Excursus* sur la XIV[e] *Philippique*; au commencement du vol. III des *Opera philosophica*, les divers prolégomènes aux *Tusculanes*.

Parmi les éditions savantes modernes, pourvues d'une abondante *adnotatio critica*, mais privées de toute espèce de commentaire explicatif, on doit recommander le *Cicéron* de Baiter et Kayser (Tauchnitz, à Leipzig) et surtout celui de C. F. W. Mueller dans la *Bibliotheca Scriptorum Græcorum et Romanorum Teubneriana*.

Nous possédons plusieurs éditions classiques du *Pro Murena*. En Allemagne, celles de A. W. Zumptius Berlin, Dümmler, 1859), et de H.A. Koch (2[e] édition, revue par G. Landgraf, Leipzig, Teubner, 1885). En 1889, L. Lemain a donné à la librairie Belin un texte du *Pro Murena* accompagné d'abondantes notes, surtout historiques. Le texte du *Pro Murena* de Ferd. Antoine (Paris, Garnier, 1895) est établi d'après celui de C. F. W. Mueller; le commentaire critique et grammatical est très recommandable.

La XIV[e] *Philippique* n'a pas été comme la I[re], la II[e] et la V[e], l'objet de publications spéciales. On peut consulter *Orationes Philippicae*, notis variorum et suis instruxit G. Wernsdorf (2 vol., Leipzig, 1821-1822), et *Orationes Philippicae* with english notes by J. R. King (Oxford, Clarendon Press, 2[e] édit., 1878). A. C. Clark a donné dans *The Classical Review* (livraisons de février, juin et novembre 1900) la collation de sept manuscrits jusqu'alors négligés des *Philippiques*; on peut en tirer des leçons intéressantes pour établir le texte de la XIV[e].

Émil Gschwind a publié chez Freytag, à Leipzig, en 1897, une édition classique des *Tusculanes*. L'annotation, en allemand, est fort médiocre et le livre ne rend guère de services. Par contre, il convient de recommander l'ouvrage suivant : Th. Wilson Dougan, *M. Tulli Ciceronis Tusculanarum disputationum libri quinque*, a revised Text with introduction and commentary and a collation of numerous mss. Books I and II (Cambridge, University Press, 1905). Le texte, qui a utilisé divers mss. d'Oxford, de Berne, de Wolfenbüttel, trop négligés jusqu'à présent au profit du Gudianus n° 294, est précédé d'une introduction sur les ouvrages philosophiques de Cicéron, la date et la source des *Tusculanes*, la description et le classement des manuscrits, accompagné de notes critiques, explicatives, grammaticales et philosophiques, suivi de deux *excursus* sur certains points de la doctrine d'Aristote et sur l'interprétation de *Tuscul. Quaest.*, I, xxv.

On peut encore citer la quatrième édition de O. Heine (Leipzig, Teubner, 1892), et la cinquième de Kühner (Hanovre, Hahn, 1874).

Pour les *Tusculanes*, il faut user de la thèse de C. Thiaucourt, *Essai sur les Traités philosophiques de Cicéron et leurs sources grecques* (Paris, Hachette, 1885). Le chapitre V de cet ouvrage (p. 119 et suiv.) traite uti-

lement de toutes les questions qui ont rapport à Posidonius, Crantor et Panetius dont Cicéron s'est plus ou moins inspiré.

Pour tous les ouvrages de Cicéron inscrits au programme, la thèse de JULES LEBRETON, *Études sur la langue et la grammaire de Cicéron* (Paris, Hachette, 1901), est d'une grande utilité. Ce gros volume est un véritable *thesaurus* de la langue de Cicéron. Une précieuse bibliographie des ouvrages qui s'occupent de la syntaxe de Cicéron (p. XIX-XXIV) permet de contrôler le travail de M. Lebreton. Une table alphabétique des matières (p. 434-435), une table alphabétique des mots latins (p. 436-443) et surtout une table des exemples où sont indiqués tous les passages de Cicéron étudiés dans la thèse (p. 453, *Pro Murena*; p. 457, *Philipp.*, XIV; p. 460, *Tuscul.*, I) permettent d'user commodément de cet excellent recueil de matériaux.

Pour le *Pro Murena* et la XIV[e] *Philippique*, je ne saurais trop recommander une thèse récente dont je m'occuperai dans ma prochaine *Bibliographie de la littérature latine* : Les *Études* de L. LAURAND *sur le style des discours de Cicéron* (Paris, Hachette, 1907). On y trouvera des pages sur le *Pro Murena* (p. 9-13, p. 277-280) où sont réfutées les théories de Rosenberg, *Studien zur Rede Ciceros für Murena* (Hirschberg, 1902); et, à propos du « style des *Philippiques* », tout un chapitre (p. 325 et suiv.) où sont discutées les assertions du travail de Hauschiel, *De sermonis proprietatibus quae in Philippicis Ciceronis orationibus inveniuntur* (Dissert. Philol. Hal., VI, p. 233-305, Halle, Niemayer, 1886).

(*A suivre.*) H. DE LA VILLE DE MIRMONT.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LES AUTEURS GRECS

I. THUCYDIDE. — **Livre I.** (Agrégations des lettres et de grammaire.)

Prendre d'abord l'édition d'A. CROISET; *Thucydide, Histoire de la guerre du Péloponnèse*, livres I et II, Paris (Hachette, 1886). On trouvera aussi le texte de quelques-uns des chapitres prescrits dans les *Morceaux choisis de Thucydide*, publiés par le même helléniste (Paris, Hachette, 1882), dans ceux d'A. HAUVETTE (Paris, Delagrave, 1898), et enfin dans les *Extraits de Thucydide*, publiés par E. CHAMBRY (Paris, Garnier, 1897). Voilà pour les éditions françaises, auxquelles on peut joindre, si l'on veut, le *Thucydide* de Didot, publié en 1842, par HAASE, avec traduction latine.

En Allemagne, la plus récente édition de Thucydide est, je crois, celle de HUDE : *Thucydidis historiae*, tomus prior, I-IV; tomus alter, libri V-VIII, indices, 1901 (Lipsiae, Teubner, 1898. (Travail consciencieux, utile, mais qu'on aura raison de ne pas suivre aveuglément. Il a été réimprimé par le même Teubner, dans sa *Bibliotheca auctorum græcorum*. C'est le même texte sans notes, en deux volumes, comme dans la grande édition.

Inutile de citer le vieil éditeur de Thucydide, POPPO. Il ne veut rien omettre et décourage les lecteurs les plus patients. STAHL a fait une excellente revision de son volumineux travail. *Thucydidis, de Bello Peloponnesiaco libri octo explanavit* J. F. POPPO, *editio altera et tertia* (c'est celle que j'ai sous les yeux) *emendavit* J. M. STHAL (Lipsiae, Teubner, 1875-1886, in-8).

Le même STAHL a imprimé en 1873, chez Tauchnitz (editio stereotypa) un texte critique qui fait autorité. Même à côté de celui de HUDE, il conserve de la valeur.

Je laisse de côté les éditions de Bekker et de Krüger, déjà un peu anciennes. Celles de Boehme et de Classen sont très connues chez nous. Le Thucydide de Boehme-Widmann, Leipzig, Teubner, est souvent réimprimé : notes courtes, substantielles, précises. On a aussi entrepris une revision du texte de Classen. Le premier volume de Classen-Steup, contenant le premier livre de l'historien grec est de 1897 (Berlin, Weidmann, prix 4 m. 50). C'est un travail très recommandable.

Mentionnons encore, chez les Anglais, le Thucydide de Jones et celui de Marchant, l'un a été publié à Oxford (Clarendon Press), l'autre à Londres (Macmillan). Le premier livre du *Thukydides* de Marchant est de 1905.

Le *Lexicon Thucydideum* de Bétant est introuvable ailleurs que dans les bibliothèques spéciales comme celle de la Sorbonne.

On connait les deux traductions françaises de Bétant et de Zévort. Celle de Bétant, 7e édition, 1904, a été publiée chez Hachette, en un volume; celle de Zévort, deux volumes, a paru chez Charpentier.

A consulter : J. Girard, *Essai sur Thucydide* (Paris, Hachette, 1884). — A. Croiset, *Histoire de la Littérature grecque*, t. IV, p. 87-172. — Voir aussi les *Einleitungen* des éditions allemandes citées plus haut, surtout celle de Classen-Steup. — Blass, *Die attische Beredsamkeit*, t. Ier, p. 195-237 (Teubner, Leipzig, 1868-1880). — P. Girard, *Thucydide et le siège de Troie*, dans les *Mélanges Nicole*, p. 165-176 (Genève, Kündig, 1905).

(*A suivre.*) P. Masqueray.

AGRÉGATIONS DES LANGUES VIVANTES

NOTES BIBLIOGR. SUR LES AUTEURS DE L'AGRÉGATION D'ALLEMAND

I) **Le Sturm und Drang** (*Suite.*)

D) KLINGER, **Die Zwillinge.**

A consulter :

1) Stürmer und Dränger, Erster Teil. *Klinger und Leisewitz*, hg. v. *Dr A. Sauer*, Berlin und Stuttgart, 1883. Enthält : *die Zwillinge*, Sturm und Drang. Der verbaunte Göttersohn. — Gedichte. — Faust.

2) E. Schmidt, article dans l'*Allgemeine Deutsche Biog.*, XVI, 19.

3) E. Schmidt, *Lenz und Klinger*, Berlin, 1878.

4) Rieger, *Klinger* in der Sturm und Drangperiode. Mit vielen Briefen. Darmstadt 1880 ff.

E) MALER MULLER, **Die Schafschur, das Nusskernen.**

A consulter :

1) Stürmer und Dränger, *Dritter Teil. Maler Müller* und Schubart. Enthält : Golo und Genoveva; Situation aus Fausts Leben; Faun; Abel; *Schafschur*; Heidelberger Schloss; Kreuznach; Gedichte.

2) *Dichtungen von* Maler Müller. Mit Einleitung herausg. v. Hermann *Hettner*, Leipzig, 1868, II, 8. Enthält, I, *die Schafschur* und *das Nusskernen*.

3) Article de Erich Schmidt dans l'*Allgemeine Deutsche Biographie*, XXII, 530.

4) Bernard Seuffert, *Der Maler Müller*, Berlin, Weidmann, 1877.

(*A suivre.*) Albert Lévy.

NOTES BIBLIOGR. SUR LES AUTEURS DE L'AGRÉGATION D'ANGLAIS

Ouvrages généraux à consulter :

James A. H. Murray L. L. D., *A New English Dictionary on historical principles* (Oxford Clarendon Press). — Rev. W. W. Skeat, *An Etymological Dictionary of the English Language*, L. 2-4. — A Schmidt, *Shakespeare Lexicon* (New Ed. Berlin). — Stopford Brooke, *English Literature from the Beginning to the Norman Conquest* (Macmillan and C°). 7/6. — George Saintsbury, *A History of Elizabethan Literature* (Macmillan and C°) 7/6. — Edmund Gosse, *A History of Eighteenth Century Literature* (Macmillan and C°) 7/6. — George Saintsbury, *A History of Nineteenth Century Literature* (Macmillan and C°) 7/6.

I. W. Skeat.

W. W. Skeat, *Specimens of English Literature*, A. D. 1394. — A. D. 1579. (Oxford, Clarendon Press. 7/6).

II. Marlowe.

Christopher Marlowe's, *Works with Introduction and Notes*. 3/6.
— *Hero and Leander*. Sestiads I, II. 1/ .
— *Complete works* edited by M. A. H. Bullen, 3 vol. 1885.
Lewes, *Life and works of Chr. Marlowe*, 1891. 1/6.
Ingram, *Christopher Marlowe and his Associates* (Grant Richards. — 1904) 12/6.
Verity, *The Influence of Chr. Marlowe on Shakespeare's Earlier* Style. (Macmillan) 1/6.

III. Shakespeare.

Shakespeare, *Complete works*. Edited by W. G. Clarck and M. Aldis Wright. The Globe Library. 3/6.
— *Troilus and Cressida*. With notes by J. Hunter. 1/ .
— — With notes by W. J. Rolfe. 2/6.
Edward Dowden, *Shakespeare : A Critical Study of his Mind and Art* (Kegan Paul). 12/ .
E. A. Abbot, *A Shakespearian Grammar* (Macmillan). 6/ .

IV. Chapman.

George Chapman's Works : Vol. I. contains *the Plays* complete, *including the doubtful one*. Vol. II, *The Poems and Minor Translations, with an Introductory Essay* by A. C. Swinburne. Vol. III, *The Translations of the Iliad and Odyssey*. (Chatto and Windus). 16/ . Separately. 6/ each.
— *Iliad* with Introduction. 1/ .
— *Iliad and Odyssey* with Notes. 3/6.

V. Milton.

John Milton, *The Poetical Works, with Memoir, Introductions, Notes, and an Essay on Milton's English and Versification*, Edited by David Masson (Macmillan). 15/ .
— *Paradise Lost*, with a Prose paraphrase and numerous notes, by John Hunter. Each Book. 1/ .
Mark Pattison, *Milton* (English Men of Letters). 1/ .

(A suivre.)

Sujets proposés

AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE

Dissertation philosophique. — Les éléments aristotéliciens de la métaphysique de Leibnitz.

AGRÉGATION DES LETTRES

Composition française. — Étudier les procédés de style de La Bruyère dans le chapitre : *De la Cour.*

Thème latin. — Fénelon, *Dialogues sur l'éloquence*, I, depuis : « Platon dit qu'un discours... », jusqu'à « ...que ce sont de faux orateurs ».

Version latine. — Calpurnius, *Egl.* III, 45, depuis : « Has tibi, Phylli... », jusqu'à : « ...ultima rerum ».

Thème grec. — La Bruyère, *De l'homme*, depuis : « Il y a des gens qui gagnent à être extraordinaires... », jusqu'à : « fatal à ceux qui voudraient le suivre ».

Version grecque. — Aristote, *Rhétorique*, ch. viii, depuis : « Μέγιστον δὲ καὶ κυριώτατον... » jusqu'à : « ἀνάγκη πρὸς ἑκάστην εἶναι ».

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE

Composition française. — Montrer la portée de cette pensée de Pascal : « Il faut de l'agréable et du réel, mais il faut que cet agréable soit lui-même pris du vrai ».

Thème latin. — Rousseau, *Si le rétablissement des sciences et des arts a contribué à épurer les mœurs.* (Discours présenté à l'Académie de Dijon). IIe partie, depuis : « Mais si le progrès des sciences et des arts n'a rien ajouté à notre véritable félicité... », jusqu'à : « ...d'élever des monuments à la gloire de l'esprit humain ».

Version latine. — Perse, *Sat.* V, v. 19 à 51.

Thème grec. — Michelet, *Pages choisies*, éd. Seignobos (Libr. Armand Colin), p. 180 : *L'Éducation par les fêtes*, depuis : « La vie grecque... », jusqu'à : « Comment fait-on des fêtes ? »

Grammaire. — Commenter les passages suivants :

1° Καὶ ὅτῳ τάδε ξυμφέροντα μὲν δοκεῖ λέγεσθαι, φοβεῖται δὲ μὴ δι' αὐτὰ πειθόμενος τὰς σπονδὰς λύσῃ, γνώτω τὸ μὲν δεδιὸς αὐτοῦ ἰσχὺν ἔχον τοὺς ἐναντίους μᾶλλον φοβῆσον, τὸ δὲ θαρσοῦν μὴ δεξαμένου ἀσθενὲς ὂν πρὸς ἰσχύοντας τοὺς ἐχθροὺς ἀδεέστερον ἐσόμενον, καὶ ἅμα οὐ περὶ τῆς Κερκύρας νῦν τὸ πλέον ἢ καὶ τῶν Ἀθηνῶν βουλευόμενος, καὶ οὐ τὰ κράτιστα αὐταῖς προνοῶν, ὅταν ἐς τὸν μέλλοντα καὶ ὅσον οὐ παρόντα πόλεμον τὸ αὐτίκα, περισκοπῶν ἐνδοιάζῃ χωρίον προσλαβεῖν ὃ μετὰ μεγίστων καιρῶν οἰκειοῦταί τε καὶ πολεμοῦται.

(*Thucydide*, I, 36.)

2° Postremo, promptis jam et aliis seditionis ministris, velut contionabundus interrogabat (Percennius) : « Cur paucis centurionibus, paucioribus tribunis, in modum servorum obœdirent? quando ausuros exposcere remedia, nisi novum et nutantem adhuc principem precibus, vel armis adirent? Satis per tot annos ignavia peccatum, quod tricena aut quadragena stipendia senes, et plerique truncato ex vulneribus corpore, tolerent : ne dimissis quidem finem esse militiæ, sed apud vexillum retentos, alio vocabulo, eosdem labores perferre : ac si quis tot casus vita superaverit, trahi adhuc diversas in terras, ubi, per nomen agrorum, uligines paludum, vel inculta montium accipiant. »

(Tacite, *Annales*, I, 17.)

Sujet proposé par M. Uri.

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

I. Influences orientales sur le monde grec primitif.

II. Les institutions politiques de la France sous la monarchie de Juillet.

III. Côte française de la Manche.

AGRÉGATIONS DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Version. — Sudermann, la dédicace de *Frau Sorge*, « Meinen Eltern ».

Thème. — Ernest Denis, *La Fondation de l'Empire allemand* (Libr. Armand Colin) page 120, depuis : « de Geibel à Otton-Louis... », jusqu'à « ... qui ne couvre pas ses frais », page 121 :

Dissertation française. — Les tendances du Sturm und Drang et la poésie lyrique contemporaine.

Dissertation allemande. — Ist *Meier Helmbrecht* die erste deutsche Dorfgeschichte ?

ANGLAIS

Version. — Milton, *Paradise Lost*, Bk. II, depuis : « There is a place... », jusqu'à : « ...and in part proposed ».

Thème. — Fénelon, *Dialogues des Morts*, Henri VII et Henri VIII d'Angleterre, jusqu'à : « Ce sont les papistes qui m'ont décrié ».

Dissertation française. — En quel sens peut-on dire que Marlowe a été le précurseur de Shakespeare?

A consulter : Mézières, *Contemp. et prédéc. de Shakespeare*.

Dissertation anglaise. — Sketch the influence of Italian literature in Elizabethan England.

A consulter : Einstein, *Italian Renaissance in England*; Jusserand, *Hist. Litt.*, vol. II.

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Morale, Pédagogie. — Sur cette théorie du poète anglais Keats « Le seul moyen de fortifier ses facultés est de n'avoir d'opinion sur rien, de faire de son esprit un libre passage pour toutes les idées ». Cette doctrine ne vous paraît-elle pas doublement dangereuse au point de vue intellectuel et moral ?

Littérature. — Dans son *Tableau de l'Esprit humain au milieu du XVIII[e] siècle*, d'Alembert observait que, depuis trois cents ans, le milieu de chaque siècle coïncide avec une révolution générale dans l'esprit humain. — Cette observation vous paraît-elle applicable au XIX[e] siècle ?

LICENCE ÈS LETTRES [1]

Composition latine. — Quomodo et quatenus vere Cicero dixerit (*De har. resp.*, 9, 19) :

« Pietate ac religione atque hac una sapientia quod deorum numine omnia regi gubernarique perspeximus, omnes gentes nationesque superavimus. »

Thème latin. — MASSILLON, *Petit Carême* : Sur la fausseté de la gloire humaine. Début, 1re partie, depuis : « Il y a longtemps que les hommes, toujours vains... », jusqu'à : « ... Il n'y a véritables grands que ceux qui le craignent ».

Thème grec. — PASCAL, *Pensées*, Sect. II, art. 143 (éd. Brunschwicg), depuis : « On charge les hommes dès l'enfance... », jusqu'à : « ... à jouer, et à s'occuper toujours tout entiers ».

Littérature latine. — I. Les petits poèmes de Virgile.

II. Y a-t-il eu à Rome des pamphlets, politiques ou littéraires? Y a-t-il eu aussi des « mémoires » de chefs d'armée et de politiques?

LICENCE PHILOSOPHIQUE [2]

Dissertation philosophique. — N'y a-t-il pas des sophismes et paralogismes communs à la Psycohlogie et à la Sociologie? Quels sont ceux qui vous paraissent commis le plus fréquemment?

Histoire de la philosophie. — Parménide d'Élée.

LICENCE HISTORIQUE [1]

Histoire ancienne. — I. Décrire un des grands sanctuaires de la Grèce.

II. L'avènement de Vespasien.

Histoire du moyen âge. — Les institutions politiques et la vie publique à Florence sous le principat des Médicis.

Histoire moderne et contemporaine. — I. Dégager l'esprit général dans lequel les Constituants ont poursuivi, de 1789 à 1791, les réformes ecclésiastiques et religieuses.

II. Exposer les rapports des puissances européennes depuis Sadowa et le traité de Prague jusqu'à l'ouverture de la guerre franco-allemande (1866-1870).

1. Sujets donnés par la Faculté des lettres de l'Université de Lille (Juillet 1907).
2. Sujets donnés par la Faculté des lettres de l'Université de Lyon (Juillet 1907).

LICENCES ET CERTIFICATS D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Thème. — ERNEST DENIS, *La fondation de l'Empire allemand*, page 522, depuis : « Treitschke et ses disciples... », jusqu'à la fin.

Version. — SUDERMANN, *Frau Sorge* : Das Märchen, p. 290 à la fin.

Dissertation française. — Discuter, en prenant des exemples dans la littérature allemande, la phrase de Jules Lemaître : « La littérature est presque toujours révolutionnaire, puisque son objet est essentiellement, sauf accidents, de nous présenter ou de nous suggérer des images redressées de la vie ».

Dissert. allemande. — Erkläre das Wort « Aufklärung ».

ANGLAIS

Version. — THACKERAY, *Books of Snobs*, XXIII, jusqu'à : « marine city of Boulogne ».

Thème. — D'ALEMBERT, *Disc. de l'Encyclopédie*, depuis : « A la tête de ces illustres personnages... », jusqu'à : « ...l'étude de la nature » (éd. Picavet, pp. 92-93, Libr. Armand Colin).

Composition française. — « Ce talent, dit Taine en parlant de Thackeray, a dû transformer la peinture des mœurs en satire systématique et militante, exaspérer la satire jusqu'à l'animosité calculée et implacable, noircir la nature humaine... » Développer.

Rédaction anglaise. — Masks.

A consulter : CASTELAIN, *Jonson*, Ch. IX.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Morale, Pédagogie. — Du vrai et du faux individualisme.

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE SÈVRES

Morale, Pédagogie. — L'empereur chinois Kang-Hi disait : « Les lois répriment pour un temps ; l'enseignement enchaîne pour jamais. »

Est-ce vrai ? Est-ce bon ?

CLASSES DES LYCÉES & COLLÈGES

Sujets proposés

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES GARÇONS

Cours de Saint-Cyr.

Composition française. — *L'esprit de discipline.* — Commenter ces lignes, écrites par un pédagogue moderne au lendemain des désastres de la guerre franco-allemande :

« Tu ne seras pas un homme, si tu ne sais pas obéir. L'obéissance, telle que je l'entends, est un combat patient et continu de la volonté avec l'amour-propre et l'esprit d'insubordination, cet esprit si répandu chez nous, et l'une des causes de nos présents malheurs. Il faut donc lutter contre toi-même dès l'école, dès le lycée, où la règle, jadis si ferme, a trop fléchi. Il faut accepter la discipline comme un bienfait, aimer et honorer ceux qui la maintiennent. Ainsi grandira en toi le sentiment du devoir, véritable dignité de l'homme; ainsi tu te plieras au respect de la loi, condition primordiale de la puissance d'une nation. »

(J. Jarry, *Historiettes pour Pierre et Paul.*)

Communiqué par M. Victor Glachant, professeur au lycée Louis-le-Grand.

Première.

Composition française. — On a dit, à propos de Diderot : « Il est franc, mais comme l'Auvergnat de Labiche plutôt que comme le Misanthrope de Molière : c'est une franchise brutale procédant du manque de savoir-vivre et non d'une éducation morale qui sacrifie la politesse à la vérité ». (Lanson, *Choix de Lettres du XVIII[e] siècle*, p. 242, Notice sur Diderot).

Montrer, par l'étude comparée du personnage de Molière et de celui de Labiche, dans quelle mesure la franchise doit être tempérée par la politesse.

Communiqué par M. H. Labaste, professeur au lycée de Tourcoing.

Thème latin. — *De l'esclavage des nègres.* — Si j'avais à soutenir le droit que nous avons eu de rendre les nègres esclaves, voici ce que je dirais :

Les peuples d'Europe ayant exterminé ceux de l'Amérique, ils ont dû mettre en esclavage ceux de l'Afrique, pour s'en servir à défricher tant de terres.

Le sucre serait trop cher, si l'on ne faisait travailler la plante qui le produit par des esclaves.

Ceux dont il s'agit sont noirs depuis les pieds jusqu'à la tête, et ils ont le nez si écrasé qu'il est presque impossible de les plaindre.

On ne peut se mettre dans l'esprit que Dieu, qui est un être très sage, ait mis une âme, surtout une âme bonne, dans un corps tout noir.

Une preuve que les nègres n'ont pas le sens commun, c'est qu'ils font plus de cas d'un collier de verre que de l'or, qui, chez des nations policées, est d'une si grande conséquence.

Il est impossible que nous supposions que ces gens-là soient des hommes, parce que, si nous les supposions des hommes, on commencerait à croire que nous ne sommes pas nous-mêmes chrétiens.

(Montesquieu, *L'Esprit des lois*, livre xv, chap. v.)

Corrigé.

De Æthiopum servitute. — Si mihi quidem confirmandum sit quale nobis fuerit jus Æthiopas in servitutem addicendi, sic ego loquar : « Europæ gentes, Americæ populis exstinctis, Africanos necesse fuit ut in servitutem redigerent, quibus ad excolendos tot et tantos agros uterentur. Saccharon nimis magni profecto constet, nisi cogamus servos plantam colere, quæ illud fert. Isti autem, de quibus agitur, ab imis pedibus usque ad summum capitis verticem nigerrimi sunt, et eisdem adeo simus est nasus ut nullo fere modo eorum misereri queas. Nemo sibi potest in mentem inducere Deum, qui prudentissimus sit, animum, eumque bonum, in corpore admodum nigro imposuisse. Hoc argumentum est, istos prorsus insanire, scilicet eos vitreum torquem majoris æstimare quam aurum, quod excultæ gentes tanti habent. Denique haud fieri potest ut arbitremur istos vere esse homines, quod, si homines esse eos putemus, rursus nos ipsi primum christiani non habeamur.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Version grecque. — *Isocrate déplore la malheureuse situation des Grecs, notamment des Grecs d'Asie.* — ... Θαυμάζω δὲ καὶ τῶν ἄλλων τῶν πράττειν ἢ λέγειν δυναμένων, εἰ μηδὲ πώποτ' αὐτοῖς ἐπῆλθεν ἐνθυμηθῆναι περὶ τῶν κοινῶν πραγμάτων, μηδ' ἐλεῆσαι τὰς τῆς Ἑλλάδος δυσπραξίας οὕτως αἰσχρῶς καὶ δεινῶς διατιθεμένης, ἧς οὐδεὶς παραλέλειπται τόπος ὃς οὐ γέμει καὶ μεστός ἐστι πολέμου καὶ στάσεων καὶ σφαγῶν καὶ κακῶν ἀναριθμήτων· ὧν πλεῖστον μέρος μετειλήφασιν οἱ τῆς Ἀσίας τὴν παραλίαν οἰκοῦντες, οὓς ἐν ταῖς συνθήκαις ἅπαντας ἐκδεδώκαμεν οὐ μόνον τοῖς βαρβάροις, ἀλλὰ καὶ τῶν Ἑλλήνων τοῖς τῆς μὲν φωνῆς τῆς ἡμετέρας κοινωνοῦσι, τῷ δὲ τρόπῳ τῷ τῶν βαρβάρων χρωμένοις· οὓς εἰ νοῦν εἴχομεν, οὐκ ἂν περιεωρῶμεν ἀθροιζομένους οὐδ' ὑπὸ τῶν τυχόντων στρατηγομένους, οὐδὲ μείζους καὶ κρείττους συντάξεις στρατοπέδων γιγνομένας ἐκ τῶν πλανωμένων ἢ τῶν πολιτευομένων· οἳ τῆς μὲν βασιλέως χώρας μικρὸν μέρος λυμαίνονται, τὰς δὲ πόλεις τὰς Ἑλληνίδας, εἰς ἣν ἂν εἰσέλθωσιν, ἀναστάτους ποιοῦσι, τοὺς μὲν ἀποκτείνοντες, τοὺς δὲ φυγαδεύοντες, τῶν δὲ τὰς οὐσίας διαρπάζοντες, ἔτι δὲ παῖδας καὶ γυναῖκας ὑβρίζοντες... Ὑπὲρ ὧν πολὺν ἤδη χρόνον γιγνομένων οὔτε πόλις οὐδεμία τῶν προεστάναι τῶν Ἑλλήνων ἀξιουσῶν ἠγανάκτησεν, οὔτ' ἀνὴρ τῶν πρωτευόντων οὐδεὶς βαρέως ἤνεγκε. (Isocrate, *Lettre à Archidamos.*)

Communiqué par M. Victor Glachant.

Seconde.

Composition française. — Commenter ce vers d'Alfred de Vigny (*La Mort du Loup*) :

« Fais énergiquement ta longue et lourde tâche »

et rapprocher ce principe d'énergie, si fièrement exprimé par le poète, du précepte ancien : « *age quod agis* » (fais ce que tu fais).

Communiqué par M. Ed. Jullien, professeur au collège de Blaye.

Version latine. — *Débarquement de Scipion en Afrique.* — Tite-Live, XXIX, § 27, depuis : « Scipio, ut in conspectu terra fuit... » jusqu'à : « ... milites sine armis cum ingenti tumultu in terram evasisse. »

Communiqué par M. Victor Glachant.

Thème grec. — *Comment on doit user de la rhétorique.* — Il, faut employer l'art oratoire comme toute autre lutte. En effet l'emploi des autres luttes n'est pas légitime contre tous les hommes sans distinction. Parce qu'on a appris le pugilat, le pancrace et le maniement des armes au point d'être plus fort qu'amis et ennemis, on ne doit point pour cela frapper ses amis, les blesser ni les tuer. Et même, par Zeus, si un homme, ayant fréquenté la palestre, y a fortifié son corps et acquis une grande adresse au pugilat, puis vient à frapper son père et sa mère, ou quelque autre de ses proches ou de ses amis, il ne faut pas, à cause de cet abus [1], haïr et chasser des villes les maîtres de gymnastique et ceux qui montrent le maniement des armes ; ceux-ci ont enseigné leur art pour qu'on en fît un usage équitable contre les ennemis publics et les malfaiteurs, pour se défendre, non pour attaquer ; mais ce sont les élèves qui, dénaturant ces leçons, abusent injustement de leur force et de leur talent. Ce ne sont donc pas les maîtres qui sont méchants; ce n'est pas non plus l'art qui est, pour ce fait, responsable ni coupable : ce sont, je pense, ceux qui en font un mauvais usage. Eh bien ! le même raisonnement s'applique à la rhétorique : car le maître l'enseigne en vue d'un juste emploi, mais le disciple s'en sert tout au rebours.

(D'après Platon, *Gorgias ou de la Rhétorique, livre* XI [2].)

1. Traduisez simplement : *pour cela.*
2. Inversement, ce morceau peut être donné en version grecque, le grec étant dicté comme texte et le français proposé comme corrigé.

Corrigé.

ΠΩΣ Τῌ ῬΗΤΟΡΙΚῌ ΧΡΗΣΤΕΟΝ.

Δεῖ τῇ ῥητορικῇ χρῆσθαι ὥσπερ τῇ ἄλλῃ πάσῃ ἀγωνίᾳ. Καὶ γὰρ τῇ ἄλλῃ ἀγωνίᾳ οὐ δίκαιόν ἐστι πρὸς ἅπαντας χρῆσθαι ἀνθρώπους. Ὅτι ἔμαθέ τις πυκτεύειν τε καὶ παγκρατιάζειν καὶ ἐν ὅπλοις μάχεσθαι, ὥστε κρείττων εἶναι καὶ φίλων καὶ ἐχθρῶν, οὐδαμῶς τούτου ἕνεκα τοὺς φίλους δεῖ τύπτειν οὐδὲ κεντεῖν τε καὶ ἀποκτιννύναι· οὐδέ γε, μὰ Δι', ἐάν τις παλαίστραν φοιτήσας, ἐνέχων τὸ σῶμα, καὶ πυκτικὸς γενόμενος, ἔπειτα τὸν πατέρα τύπτῃ καὶ τὴν μητέρα, ἢ ἄλλον τινὰ τῶν οἰκείων ἢ τῶν φίλων, οὐ τούτου ἕνεκα δεῖ τοὺς παιδοτρίβας καὶ τοὺς ἐν τοῖς ὅπλοις διδάσκοντας μάχεσθαι μισεῖν τε καὶ ἐκβάλλειν ἐκ τῶν πόλεων· ἐκεῖνοι μὲν παρέδοσαν ἐπὶ τῷ δικαίως χρῆσθαι τούτοις πρὸς τοὺς πολεμίους καὶ τοὺς ἀδικοῦντας,

ἀμυνομένους, μὴ ὑπάρχοντας, οἱ δὲ μαθηταὶ μεταστρέψαντες χρῶνται τῇ ἰσχύϊ καὶ τῇ τέχνῃ οὐκ ὀρθῶς. Οὔκουν οἱ διδάξαντες πονηροί, οὐδὲ ἡ τέχνη οὔτε αἰτία οὔτε πονηρὰ τούτου ἕνεκά ἐστιν, ἀλλ' οἱ μὴ χρώμενοι, οἶμαι, ὀρθῶς. Ὁ αὐτὸς δὴ λόγος καὶ περὶ ῥητορικῆς· ὁ μὲν γὰρ διδάσκαλος ἐπὶ δικαίᾳ χρείᾳ παρέδωκεν, ὁ δὲ μαθητὴς ἐναντίως χρῆται.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Troisième.

Composition française. — *Se connaître et se modérer.* — Au fronton du temple de Delphes étaient inscrits ces conseils pratiques de vie : « *Connais-toi toi-même* », et « *Rien de trop* ». — Vous supposerez qu'un philosophe académique, disciple de Socrate ou de Platon, passant un jour avec ses disciples devant ce temple, leur commente en une brève allocution ces deux maximes fondamentales de la sagesse antique.

Thème latin. — *Derniers moments d'Épaminondas.* — Épaminondas respirait encore; ses amis, ses officiers tout en larmes entouraient son lit; c'était partout, dans le camp, le chagrin et le désespoir. Les médecins avaient déclaré qu'il expirerait dès qu'on retirerait le fer de la plaie. Il craignit que son bouclier ne fût tombé aux mains des ennemis : on le lui apporta, et il le baisa comme le compagnon de ses travaux et de sa gloire. Il s'inquiéta du sort de la bataille : on lui apprit le succès des Thébains. « Voilà qui est bien, dit-il; j'ai assez vécu. » Ensuite il manda les deux généraux qu'il jugeait dignes de le remplacer; on lui répondit qu'ils étaient morts: « Persuadez donc aux Thébains, reprit-il, de faire la paix ! » Alors il ordonna d'arracher le fer; et l'un de ses amis s'étant écrié dans l'égarement de la douleur : « Vous mourez, Épaminondas ! Si du moins vous laissiez des enfants ! » — « Je laisse, répliqua-t-il, deux filles immortelles, la victoire de Leuctres et celle de Mantinée ! »

Corrigé.

Suprema Epaminondæ. — Epaminondæ adhuc spirantis lectum circumstabant amici legatique in lacrimas effusi; ubique in castris dolor ac desperatio. Quippe pronunciaverant medici illum vix sublato ex vulnere ferro animam exspiraturum. Timuit ne clypeus in hostium manus incidisset; quem sibi allatum osculatus est velut laborum participem et gloriæ socium. Illi de pugnæ exitu anxio nunciata Thebanorum victoria : « Bene se res habet, ait; satis ego vixi. » Deinde duos duces ad se arcessenit,

quos quidem dignos arbitrabatur qui ipsius locum obtinerent, cum mortuos respondissent : « Vos igitur, inquit, Thebanis pacem suadete ! » Tunc ferrum abstrahi jussit ; cumque ex amicis unus præ mœrore amens exclamasset : « Tu moreris, o Epaminonda ! Utinam vero liberos relinqueres ! » — « Equidem duas, ait ille, filias relinquo immortales, Leuctricam scilicet victoriam atque Mantineam ! »

Thème grec. — *Sur les anciens monuments de Rome.* — ... Cependant, dans leur si grand amour de la pauvreté, les Romains n'épargnaient rien pour la grandeur et pour la beauté de leur ville. Dès leurs commencements, les ouvrages publics furent tels que Rome n'en rougit pas, depuis même qu'elle se vit maîtresse du monde. Le Capitole, bâti par Tarquin le Superbe, et le temple qu'il éleva à Jupiter dans cette forteresse étaient dignes dès lors de la majesté du plus grand des dieux et de la gloire future du peuple romain. Tout le reste répondait à cette grandeur. Les principaux temples, les marchés, les bains, les places publiques, les grands chemins, les aqueducs, les cloaques mêmes et les égouts de la ville avaient une magnificence qui paraîtrait incroyable si elle n'était attestée par tous les historiens.

(MONTESQUIEU.)

Corrigé.

ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΠΑΛΑΙΩΝ ΕΝ ΤΗ͂Ι ῬΩΜΗ͂Ι ΧΕΙΡΟΥΡΓΗΜΑΤΩΝ.

... Ἅμα δὲ, καίπερ οὕτω τῇ πενίᾳ χαίροντες, οἱ Ῥωμαῖοι οὐδενὸς ἐφείδοντο τὴν ἑαυτῶν πόλιν εἰς μέγεθός τε καὶ κάλλος αὐξάνοντες, ἀλλὰ καὶ ἐξ ἀρχῆς τοιαῦτα δὴ ἰδεῖν ἦν τὰ δημόσια οἰκοδομήματα ὥστε μηδὲ τῶν ἀνθρώπων ἁπάντων δεσποίνης γενομένης ἀνάξια φανῆναι. Οἷον καὶ τὸ Καπετώλιον ὑπὸ Ταρκυνίου τοῦ ὑπερηφάνου ᾠκοδομημένον καὶ ὁ νεὼς τῷ Διῒ ὑπ' αὐτοῦ ἐν ἐκείνῃ τῇ ἀκροπόλει ἐνιδρυθεὶς ἔπρεπον ἐκ τούτου τοῦ χρόνου σὺν τῇ τε τοῦ μεγίστου θεοῦ σεμνότητι καὶ δὴ καὶ τῇ ἐσομένῃ τοῦ Ῥωμαίου δήμου δόξῃ. Πᾶν τὸ λοιπὸν ἐκείνῃ τῇ μεγαλοσύνῃ συνεφώνει. Οἱ γὰρ κυριώτατοι ναοὶ καὶ τὰ ὀψοπώλια καὶ βαλανεῖα καὶ αἱ ἀγοραὶ καὶ αἱ λεωφόροι καὶ τὰ ὑδραγώγια, τά τε κοπροβολεῖα αὐτὰ ἐν τῇ πόλει καὶ οἱ ἐχροί, μεγαλοπρέπειάν τινα εἶχον, ἣ ἀπίστη γε δοκοῖ' ἄν, εἰ μὴ ὑπὸ συμπάντων τῶν συγγραφέων ἐπιμαρτυροῖτο.

Sujets communiqués par M. VICTOR GLACHANT

Quatrième.

Composition française. — *Entrevue d'Attila et de saint Léon.* — Après avoir ravagé le nord de l'Italie, Attila, roi des Huns, s'était mis en marche vers Rome, semant partout sur son passage la terreur et les ruines.

L'épouvante se répandit dans la ville. Loin de se préparer à la résistance, on ne songea qu'à s'humilier devant le *Fléau de Dieu*. Le pape Léon est choisi pour chef d'une ambassade.

Il rencontre Attila près de Mantoue. Là, il lui expose l'objet de sa mission; et le païen consentit à épargner la ville sainte, moyennant un tribut annuel (*Faire un dialogue*).

L'armée des barbares se retire aussitôt vers le Norique.

Thème latin. — *Les troupes mercenaires sont bien inférieures aux citoyens pour défendre la patrie* [1]. — S'il vient un temps où[2] les magistrats aiment mieux commander à des mercenaires qu'à des hommes libres, afin d'employer les premiers à mieux assujettir les autres, la république court à sa ruine, et sa puissance n'a rien de solide. Tel fut l'état de Rome sous le règne des empereurs [3]; car toutes les victoires des premiers Romains, de même que celles d'Alexandre, avaient été remportées par de braves citoyens, qui savaient au besoin donner leur sang pour la patrie, mais qui ne le vendaient jamais. Ce ne fut qu'au siège de Véies qu'on commença de payer l'infanterie romaine, et Marius fut le premier qui, dans la guerre de Jugurtha, déshonora les légions en y introduisant des affranchis et des mercenaires. Ces mercenaires[4] se croyaient plus honorés d'être les satellites de César que les soldats de Rome ; dévoués aveuglément à leur général, ils étaient prêts, sur son ordre, à tout entreprendre.

(J.-J. ROUSSEAU.)

1. Traduire ce titre par une *proposition infinitive*. — 2. Tournez : *S'il arrive que... Si evenit ut...* (*subj.*) — 3. Traduire simplement : *sous les empereurs*. — 4. Ne pas répéter le mot *mercenaires*. Tournez : *Or, ceux-ci,..* (*Isti autem...* ou *Qui quidem...*)

Corrigé. — *Mercenarias copias ad defendendam patriam civibus multo inferiores esse.* — Si evenit ut magistratus mercenariis quam liberis viris imperare malint, ut illis utantur quo facilius hos in servitium redigant, tunc civitas ad perniciem ultro ruit, nec satis certi quidquam inest istius potentiæ. Ea sane fuit Romæ sub imperatoribus conditio ; priorum enim Romanorum cunctæ victoriæ, sicut ipsius Alexandri, a fortissimis civibus artæ erant, qui quidem, cum opus esset, sanguinem pro servanda patria profundere certabant, nunquam venalem. In obsidione tantummodo

Veiorum Romanis peditibus stipendium primum datum est, primusque Marius in Jugurthino bello legiones dedecoravit, adjunctis libertis necnon mercenariis. Isti autem honestius sibi ducebant satellites esse Cæsaris quam milites Urbis; immo, imperatori suo prorsus addicti, nihil non, illo jubente, aggredi parati erant.

Sujets communiqués par M. VICTOR GLACHANT.

Cinquième.

Narration française. — *Descente dans une houillère.* — Supposer qu'on est descendu dans une houillère, et raconter ses impressions (*Bien diviser les divers moments du voyage*).

PLAN : 1° *L'entrée de la houillère :* chemins noirs, blocs de houille (définir la houille), panier suspendu au-dessus de l'abîme, machines motrices d'une merveilleuse précision.

2° *La descente* : mouvement égal et doux, reflets des chandelles sur les parois humides. Curiosité de plus en plus excitée.

3° *L'intérieur* : labyrinthe souterrain, galerie soutenue par des piliers. La lampe Davy et le feu grisou (rappeler quelques catastrophes célèbres). L'enfer des mineurs. Réflexions...

4° *Le retour* : ascension lente et régulière. L'idée du danger. Impatience du visiteur. Point lumineux qui va s'agrandissant. Visages penchés sur l'orifice du puits. Grand air et lumière ! — *Conclusion.*

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Cinquième Année.

Morale, Pédagogie. — Appréciez cette pensée d'un moraliste contemporain « Demandez-vous compte du sentiment qui domine votre vie et vous saurez ce qu'elle vaut. » (A. DE GASPARIN).

Littérature. — Rôle de la noblesse dans le théâtre de Molière.

Quatrième Année.

Littérature. — En quoi réside, à votre avis, l'originalité et le charme du sonnet bien connu de J. DU BELLAY : « Heureux qui, comme Ulysse... » (*Regrets*, sonnet 31).

Troisième année.

Morale. — Étudiez le premier effort que vous avez fait pour conquérir votre liberté; ou, si vous n'en avez fait aucun, avouez-le franchement et tâchez de trouver pourquoi vous n'avez pas essayé.

Communiqué par Mlle TROUFLEAU, directrice du lycée de jeunes filles de Brest.

TABLE DES MATIÈRES

CONTENUES DANS LE TOME SECOND DE LA SEIZIÈME ANNÉE
DE LA *REVUE UNIVERSITAIRE*

ÉTUDES GÉNÉRALES

VARIÉTÉS

BIBLIOGRAPHIE

REVUE DES REVUES

CHRONIQUES. — ÉCHOS. — COMMUNICATIONS

EXAMENS ET CONCOURS

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

SUJETS PROPOSÉS

CLASSES DES LYCÉES ET COLLÈGES

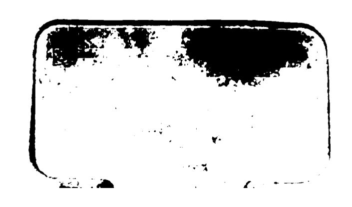
SUJETS PROPOSÉS

Enseignement secondaire des garçons.

Enseignement secondaire des jeunes filles.

Paris. — Typ. Ph. Renouard, 19, rue des Saints-Pères. — 1086

Paris. — Typ. Ph. Renouard, 19 rue des Saints-Pères. — [illegible]




Widener Library
3 2044 092 963 362